

**Житомирський державний університет  
імені Івана Франка**

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА  
ОСВІТА: ОСОБИСТІСНО  
ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД**

*Монографія*

**Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка  
2012**

УДК 378.14.032  
ББК 74.03  
П84

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол № 1 від 27.01.2012 року)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Євтух М. Б.**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення педагогіки і психології вищої школи НАПН України;

**Ничкало Н.Г.**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення професійної освіти та освіти дорослих НАПН України;

**Герасимчук А. А.**, доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені І. Франка.

**Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід**  
П84 : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – 436 с.

**ISBN 978-966-485-115-9**

У монографії містяться наукові і практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи щодо теорії і практики особистісно орієнтованого підходу в педагогічній освіті. Окреслено теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої педагогічної освіти, навчально методичне забезпечення особистісно орієнтованого підходу у вищій та середній освіті та особливості його упровадження у процесі фахової підготовки майбутніх учителів

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

**УДК 378.14.032  
ББК 74.03**

**ISBN 978-966-485-115-9**

© Видавництво Житомирського державного  
університету імені Івана Франка, 2012

# ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>14</b>
1.1. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя .....	14
1.2. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої освіти .....	41
1.3. Особистісно орієнтоване виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти .....	50
1.4. Суб'єкт-суб'єктна особистісно орієнтована парадигма як головний критерій виявлення педагогічних міфів .....	79
1.5. Педагогічний аспект фахової підготовки у класичних університетах у контексті імперативів європейської освітньої моделі.....	124
1.6. Генеза проблеми саморозвитку особистості .....	132
1.7. Суб'єктність учасників освітнього процесу як провідний чинник реалізації особистісно орієнтованої парадигми.....	150
<b>РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....</b>	<b>159</b>
2.1. Концепція розвивальної професійно-педагогічної освіти: теорія задач методичної підготовки майбутніх учителів математики .....	159
2.2. Елементи особистісно орієнтованого навчання на заняттях з проєктивної геометрії .....	185
2.3. Моделювання системи підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.....	202
2.4. Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти.....	225

2.5. Особистісна структура як основа особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя .....	237
2.6. Застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів „Основ безпеки життєдіяльності”.....	258
2.7. Організація самостійної роботи студентів: особистісно орієнтований підхід.....	271
2.8. Суб’єкт-суб’єктна міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу .....	290

### **РОЗДІЛ III. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ .....**

**300**

3.1. Зміна парадигми управління загальною середньою освітою в умовах демократизації суспільства: особистісно орієнтований акцент.....	300
3.2 Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу .....	316
3.3. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі .....	346
3.4. Навчально-педагогічні ситуації у підготовці сучасного вчителя .....	361
3.5. Майстер-клас – одна з форм особистісно орієнтованої системи методичної роботи з учителями .....	369
3.6. Особистісно орієнтований підхід до організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку.....	392
3.7. Кременецький ліцей як чинник освітнього розвитку Волинського регіону: історичний аналіз .....	405

### **ВИСНОВКИ .....**

**429**

### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....**

**433**

## ВСТУП

Стрімкі цивілізаційні зміни, що відбуваються в світі з другої половини ХХ століття, пов'язані з формуванням постіндустріального суспільства. Сучасному суспільству потрібний новий тип особистості – цілеспрямованої, ефективної, відповідальної, успішної, активної.

У законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", у "Національній доктрині розвитку освіти", в указі Президента України "Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні" наголошується, що модернізація вищої освіти в Україні має бути спрямована на її гуманізацію, зростання інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства, забезпечення реальної підготовки особистості до життя та професійної діяльності на основі сучасних підходів, збереження кращих національних традицій з урахуванням тенденцій євроінтеграції та глобалізаційних процесів.

Нові перспективи у розвитку вищої професійної освіти, накреслені у законах України та інших державних документах, зумовлюють необхідність філософського осмислення сутності особистості, що знайшло відображення у працях В. П. Андрущенко, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, П. Ю. Сауха, В. С. Лутая.

Особистісно орієнтована парадигма у вихованні та навчанні нині може вважатися теоретико-методологічним стрижнем, навколо якого кристалізуються освітні смисли сучасної цивілізації. Актуальність вивчення теорії і практики особистісно орієнтованої освітньої парадигми зумовила підготовку монографії, що містить наукові і практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи, яку впродовж 25 років свого існування очолює професор О. А. Дубасенюк.

У монографії окреслено теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої педагогічної освіти, особливості впровадження особистісно орієнтованого підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів та навчально методичне забезпечення особистісно орієнтованого підходу у вищій та середній освіті.

**Перший розділ – "Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої педагогічної освіти"** – містить теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя. Наголошується, що особистісно орієнтована парадигма навчання і виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку і самореалізації духовного начала людини в новій соціокультурній ситуації. Водночас ідея розвитку особистості розглядається автором як пріоритетний напрям ідеології сучасної школи. Розроблена технологія особистісно орієнтованої підготовки майбутніх педагогів дає можливість осмислити значення та особливості самовиховання і саморозвитку майбутнього педагога: програми, цілі, зміст, методи. При цьому студенти постійно актуалізують свої теоретичні знання і професійно-практичні вміння, одержані з курсів загальної, педагогічної, вікової, соціальної психології, педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, різних видах практики і практикумах та науково-дослідній роботі. Таким чином, діяльність студентів з оволодіння педагогічними та спеціальними предметними знаннями стає особистісно значущою.

Розглядаються теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої освіти, яка постає особистісною освітньою парадигмою, що дозволяє дійти висновку про доцільність використання таких педагогічних технологій, які реалізуються особистісно орієнтований підхід, як: самостійне розвивальне навчання, педагогіка співробітництва ("проникаюча" технологія), гуманітарно-особистісна технологія, ігрові технології, технології розвивального навчання, проблемне навчання, технологія індивідуального навчання, технології диференціації за рівнем, колективне навчання.

Висвітлюються різнобічні аспекти особистісно орієнтованого виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти. Робиться висновок про важливість розробки теорії особистості суб'єкта освітнього процесу, яка б забезпечувала певні психолого-педагогічні умови для саморозвитку і самореалізації студента як особистості та суб'єкта освітнього процесу.

Суб'єкт-суб'єктна особистісно орієнтована парадигма при цьому розуміється як головний критерій виявлення педагогічних міфів – догматизованих, тобто застарілих, чи навіть помилкових, педагогічних принципів, на які спираються у своїй діяльності педагоги, що у їх си-

стемній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають педагогічну міфологію – новий напрям педагогічної науки і практики.

Аналізується система професійно-педагогічної підготовки студентів класичних університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору. Педагогічна система розглядається як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям формування у майбутнього фахівця готовності до самостійного, відповідального і продуктивного вирішення виробничих завдань. Показано, що система професійно-педагогічної підготовки студентів університету являє собою багаторівневу конструкцію, яка складається з елементів, що пов'язуються між собою прямими та зворотними зв'язками. При цьому кожен із елементів системи має особливості цільового, змістового, прикладного характеру. Мета професійного становлення майбутнього фахівця розуміється як вихід на рівень професійно-освітнього або акмеологічного маршруту. За таких умов викладачі разом із студентами – майбутніми фахівцями і професіоналами – вирішують акмеологічні й акме-професійні завдання. Моделювання вищих рівнів розв'язання виробничих завдань забезпечує розвиток у студентів творчої готовності до майбутньої професійної діяльності. Кінцевим результатом такого процесу є акмеологічний, який виявляється в ознаках готовності випускників до майбутньої професійної діяльності.

Розглядається генеза проблеми саморозвитку особистості, що входить у теоретико-методологічну площину особистісно орієнтованого підходу, реалізація якого пов'язана, насамперед, з такими категоріями, як розвиток особистості, самореалізація, саморегуляція, самовиховання.

Аналізується феномен суб'єктності учасників освітнього процесу як провідний чинник реалізації особистісно орієнтованої парадигми. Це дозволяє дійти висновку, що система суб'єктів освітнього простору вміщує такі головні рівні та відповідні їм компоненти: на макроінституційному рівні – це держава, її типологічні особливості, а також регіон, що має власну специфіку освітнього простору; на мезорівні – це етнос, конфесії, навчальні заклади, що здійснюють полікультурне виховання й освіту учнів та студентів; на мікрорівні – це особистість та її ставлення до полікультурності, мультикультурності, діалогу культур, що сформувалося під впливом соціального інституту освіти.

**У другому розділі – "Упровадження особистісно орієнтованого підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів" –** вміщено здобутки науковців щодо практичних заходів упровадження особистісно орієнтованої парадигми у фахову підготовку.

Обґрунтовується концепція розвивальної професійно-педагогічної освіти з позиції теорії задач методичної підготовки майбутніх учителів математики, наголошуючи на тому, що навчально-професійна діяльність, як і будь-яка інша, має задачну структуру. Вона розгортається в процесі розв'язування специфічних для такої діяльності задач; з іншого боку, розвиток науково-теоретичного мислення, формування навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів математики здійснюється завдяки постановці та розв'язуванню відповідних таких діяльності задач.

У контексті особистісно орієнтованого підходу аналізуються елементи особистісно орієнтованого навчання на заняттях з проєктивної геометрії. Наголошується на тому, що за ознакою "застосування" рівень предметних технологій передбачає вдосконалення навчальних предметів (підвищення якості їх викладання) шляхом оновлення певних частин навчального процесу, окремих курсів, конкретизації системи цілей у межах окремого предмета, використання спеціальних форм, методів, засобів, що забезпечують відповідний рівень якості фундаментальної підготовки.

Представлено процес моделювання системи підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Зазначається, що готовність майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання можна розуміти як інтегральну якість особистості педагога, що включає систему психолого-педагогічних, методичних, фундаментальних знань, необхідну систему вмінь (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, оцінно-рефлексивні, дослідні, фахові), мотивів, які спонукають учителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, а також наявність певних якостей та здібностей педагога, необхідних для ефективного впровадження цих технологій та педагогічної рефлексії.

Обґрунтовується особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти: з метою реалізації особистісно орієнтованого підходу до фор-



мування майбутнього педагога початкової школи у галузі мистецької освіти. Удосконалено змістові характеристики процесу підготовки вчителя, визначений та задіяний потенціал навчальних психолого-педагогічних, фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін. Реалізовано комплекс навчально-методичного забезпечення, який містить навчальні і робочі програми, курс лекцій, навчально-методичні посібники для викладача та студентів, систему критеріально зорієнтованих завдань, різнорівневі форми контролю навчальних досягнень студентів.

Здійснюється аналіз особистісної структури як основи особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя. Це дозволяє дійти висновку, що організація особистісно орієнтованого навчання у вищій школі на основі діалогу є вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача й студента та стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. У сучасній формі діалогового спілкування зіштовхуються два типи мислення, дві різні логіки, таким чином, що вони не доходять до єдиної істини, проблема їх взаємостосунків не розв'язується остаточно; зазначена суперечність постає найважливішим чинником, який генерує процес пізнання світу всіма учасниками освітнього процесу.

Виокремлюються особливості застосування особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх учителів "Основ безпеки життєдіяльності". При цьому обґрунтовується методика використання активних методів навчання для практичної реалізації принципів особистісно орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя. Наголошуються, що визначений підхід постає одним з найбільш ефективних засобів розвитку і формування навичок студентів до формування особистості безпечного типу, що розширює світогляд студентів, поглиблює знання про небезпеки, моделі поведінки при їх прояві, методи навчання школярів зазначеним моделям, сприяє вихованню моральних якостей особистості.

Розглядається організація самостійної роботи студентів з позиції особистісно орієнтованого підходу. Підтверджується, що практична реалізація особистісно орієнтований підходу може здійснюватися шляхом диференціації навчання – цілеспрямовану діяльність учителя в процесі навчання й виховання кожного учня, що передбачає використання різних рівнів навчального матеріалу, окремих навчальних планів і програм, різних прийомів і методів навчання відповідно до

рівнів інтелектуального розвитку майбутніх учителів. В основу диференціації покладено ідею поваги до особистості, її нахилів та інтересів, підтримка самореалізації особистості. Вона спрямована на подальший поступовий розвиток пізнавальних можливостей, опанування навичок самостійної праці, на забезпечення процесу самоосвіти фахівців.

Аналізується суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу; розглядається процес розвитку у педагога педагогічних навичок у ході міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу. Виявлено, що найбільш ефективним методом набуття педагогами навичок, необхідних для конструктивних дій в ході суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, є активне соціально-психологічне навчання.

***У третьому розділі – "Навчально методичне забезпечення особистісно орієнтованого підходу у вищій та середній освіті"*** – розглядаються питання зміни парадигми управління загальною середньою освітою на засадах демократизації суспільства на основах особистісно орієнтованого підходу. Простежуються тенденції змін в розподілі повноважень між державними, самоврядними, освітніми і громадськими структурами в умовах розвитку громадсько-державного управління загальною середньою освітою. З розвитком моделей управління загальною середньою освітою методологічний підхід у наукових дослідженнях освітніх систем має змінюватися від жорсткого системного до м'якого і синергетичного. Пропонується розмежування жорсткого і м'якого системного та синергетичного підходу при аналізі моделей управління загальною середньою освітою. Доведено, що саме м'який системний підхід з його ідеями демократичного управління та синергетичний, що ґрунтується на ідеях самоорганізації, найкраще узгоджуються з динамічними суспільними трансформаціями сьогодення і є методологічною основою нової парадигми управління загальною середньою освітою, спрямованої на комплексне врахування і гармонізацію інтересів індивідуумів і груп освітніх систем та поступового досягнення взаєморозуміння між ними.

Обґрунтовуються теоретико-методологічні засади психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини як реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Доведено, що виявлення і підтримка найбільш здібних і обдарованих дітей пов'язані з поступовим становленням на практиці особистісно-орієнтованих позицій учасників освіт-

нього процесу. Проектування нового змісту навчання спрямоване на осмислення і розвиток реальної практики диференційованого підходу до розвитку обдарованості учня, розробку і введення до навчального процесу індивідуальних програм і планів, розвиток практики психолого-педагогічного і тьюторського супроводу, вирішення проблем особистісного розвитку здібної дитини засобами навчання, ефективної взаємодії педагога з учнем та його батьками. Така робота може бути ефективною лише за умов співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу – обдарована дитина, однолітки, батьки, педагоги, психологи, тьютори, адміністрація.

Досліджуються методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі. Наголошується, що методичне забезпечення особистісно орієнтованого підходу зконцентровано в обґрунтуванні чинників активізації навчальної діяльності як процесу організації навчання, що сприяє самостійно творчим діям учасників освітнього процесу в засвоєнні знань, умінь, навичок. При цьому особистісно орієнтований підхід у навчанні передбачає створення умов для розвитку пізнавальних потреб та інтересів всіх учасників освітнього процесу.

Розглядаються навчально-педагогічні ситуації як важливий чинник успішної професійної підготовки сучасного вчителя. Доведено, що майбутній учитель має навчитися створювати навчальні ситуації як особливі структурні одиниці навчальної діяльності, оскільки творчість майбутнього педагога має спрямовуватися на створення навчальних ситуацій, розробку способів перетворення навчального завдання у навчальну ситуацію. При цьому проектування навчального процесу за таких умов передбачає визначення педагогічних задач, необхідних для розв'язання на певному етапі навчального процесу, відбір навчального матеріалу, визначення способів організації навчальних ситуацій (методичних засобів, дидактичного забезпечення, дії учителя, учнів), прогнозування можливих дій школярів.

Аналізується майстер-клас як важлива форма особистісно орієнтованої системи методичної роботи з учителями. Зазначено, що нині активно впроваджується у практичну педагогіку технологічна парадигма розвитку професіоналізму, що означає здатність учителя гранично точно ставити освітньо-виховні задачі та логічно, послідовно, найбільш оптимальним шляхом вирішувати їх. Кращим засобом для розвитку професіоналізму, як досвідчених, так і молодих учителів, є

взаємообмін професійним досвідом у формі майстер-класів, які постають найбільш вдалою формою взаємообміну досвідом між професіоналами. Це – сучасна форма проведення навчаючого тренінгу-семінару для відпрацювання практичних навичок з різних методик та технологій з метою підвищення професійного рівня й обміну передовим досвідом учасників, розширення світогляду і залучення їх до новітніх сфер знання. Відтак, метою майстер-класу є створення умов для повноцінного прояву та розвитку педагогічної майстерності його учасників на основі організації освітнього простору для професійного спілкування.

Розглядаються деякі важливі особливості впровадження особистісно орієнтованого підходу у процес художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку. З'ясовано, що розвиток особистості в дошкільному віці передбачає реалізацію потреби дитини в активності – в ініціативній, творчій, доступній їй. Ця позиція особистісно орієнтованої дошкільної освіти в Україні вимагає від педагогів звернення до базових якостей особистості, пов'язаних з реалізацією цієї потреби, для розв'язання завдань формування у дітей художньо-технічних навичок і вмінь в умовах дошкільного навчального закладу. Вивчення специфіки художньо-естетичного розвитку і дослідження педагогічного досвіду вихователів Центру розвитку дитини № 69 м. Житомира дають підстави акцентувати увагу на таких базових якостях особистості дитини, як ініціативність, відповідальність, самостійність і креативність.

У монографії представлено історичний аналіз особливостей функціонування Кременецького ліцею, що постає важливим чинником освітнього розвитку Волинського регіону. Доведено, що кожен новий крок спонукає науковців до визначення у ставленні до своєї історії того досвіду, що дістався нам у спадок від минулих поколінь. Чим глибші зміни передбачається здійснити, тим відповідальнішим має бути ставлення до історичного досвіду наших попередників. На основі проведеного аналізу виявлено, що завдяки педагогічному колективу Кременецького ліцею, зокрема роботі освічених компетентних викладачів, у тому числі праць відомих іноземних педагогів-просветителів, було створено культурно-просвітницьке середовище, результатом якого стало поширення освіти й культури в усьому регіоні.

Отже, у монографії не тільки обґрунтовано теоретико-методологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів, але й проаналізовано особливості його реалізації у процесі фахової підготовки, а також представлено відповідне навчально-методичне забезпечення. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутнього педагога і надає їй успішного, гуманістичного, суб'єктного спрямування.

Монографія продовжує серію публікацій науковців Житомирської науково-педагогічної школи, які відображають результати багаторічних досліджень у сфері фахової підготовки, містять сучасні концептуальні підходи та шляхи їх реалізації у практичній педагогічній діяльності. Запропоновані підходи сприяють педагогізації навчально-виховного процесу у вищій та середній школі, що значно підвищує рівень підготовки сучасного фахівця, інтенсифікує його особистісне та професійне зростання.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

### **1.1. ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Особистісно-орієнтована парадигма навчання і виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку і самореалізації духовного начала людини в новій соціокультурній ситуації. Водночас ідея розвитку особистості розглядається як пріоритетний напрям ідеології сучасної школи.

Завдання, що стоять перед загальноосвітніми навчальними закладами, полягають в першу чергу в переході до особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі. Такий підхід передбачає врахування потреб кожного учня, де він виступає як активний суб'єкт освітньої діяльності.

Виникає потреба впровадження особистісно орієнтованого підходу в теорії і практиці підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Концептуальні засади зазначеного підходу були представлено в положеннях багатьох концепцій і теорій минулого та сьогодення: гуманізму, втілені в педагогічному досвіді Вітторіно да Фельтре, Я.А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинського, Я. Корчака, А. С. Макаренка; у концепції діалогу культур М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, положеннях особистісно гуманістичній концепції Ш.О. Амонашвілі; в ідеях концепції педагогіки співробітництва, О.О. Захаренка, В.Ф. Шаталова, А.І. Сологуба та ін.

В останні роки поряд з розробкою теоретико-методологічних засад особистісно орієнтованого підходу відбуваються і реальні процеси впровадження його ідей на практиці: Школа самовизначення – О.Н. Тубельський; Школа загальнолюдських цінностей – В.А. Караковського; Школа діалогу культур – В.С. Біблера; Павлись-

ка середня школа, яка працювала на засадах гуманної педагогіки під керівництвом видатного педагога – В. О. Сухомлинського; Школа-родина О.А. Захаренка; авторська школа М.П. Гузика (школа-комплекс), у якій реалізовано ефективну систему особистісно-орієнтованого навчання в умовах навчально-виховного комплексу та ін. Гуманістична сутність особистісно-орієнтованого підходу в освіті глибше розкривається шляхом його порівняння з традиційною освітою, яка характеризується знаннєвою і соціократичною спрямованістю.

Майбутні педагоги мають усвідомити сутність базових понять, пов'язаних з особистісно-орієнтованим підходом. Важливо проаналізувати й осмислити сучасні концептуальні ідеї у цьому напрямі.

Особистісно орієнтований підхід, представлений у дослідженнях Г.О.Балла, Д.А. Белухина, І.Д. Беха, Є.В. Бондаревської, Г.П. Васяновича, Е.Ф. Зеєра, Л.П. Качалової, С.В. Кульневича, С.Д. Максименко, О.М. Пехоти, О.Я. Савченко, В.В. Серікова, І.С. Якиманської, С.Л. Яценко та ін., потребує врахування якісних характеристик психічних процесів, що властиві особистості майбутнього вчителя<sup>1</sup>.

Особистісний підхід – це найважливіший психолого-педагогічний принцип, що передбачає урахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини; систему відносин, за якою кожен учень відчуває себе особистістю і відчуває увагу педагога особисто до нього; при цьому дитина розуміє, що рівна вчителю в своєму світі відчуттів і переживань, нічим не відрізняється від світу вчителя.

Особистісно орієнтоване виховання, на думку І.Д. Беха, – виховання методологічного типу, яке для свого обґрунтування звертається до всього універсалу соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні філософські, психологічні ідеї про людину, про ви-

---

<sup>1</sup> Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. – Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.; Бех І. Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.; Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания //Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.; Качалова Л.П., Качалов Д.В., Качалов А.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности. Пособие к спецк. / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов., А.В. Качалов; Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати», 2007.– 82 с.; Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995.- С. 15- 16.; Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / М.: Сентябрь, 1996 – 96 с.

ховання і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, про виховання як ціннісно породжувальний процес. Методологія особистісно орієнтованого підходу ґрунтується на сукупній реалізації і взаємному доповненні множини сучасних парадигмальних підходів. Її особливості полягають у тому, що вона: орієнтує на людину (дитину) як головну цінність і мету виховання (аксіологічний підхід); підтримує і розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність дитини (особистісний підхід); породжує у школярів особистісні смисли навчання та життя, вводить їх у світ культури (культурологічний підхід); пробуджує творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід); стимулює школярів до самостійного вирішення власних життєвих проблем у нестабільному, невизначеному соціуму (синергетичний підхід)<sup>2</sup>.

Особистісно орієнтоване навчання, як зазначає О.Я. Савченко, – це організація навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками. Метою цього типу навчання є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку та саморозвитку його особистісних якостей<sup>3</sup>.

Відтак, особистісно орієнтована освіта – цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей. Е.С. Полат наголошує, що «відповідно до особистісно орієнтованого підходу зусилля педагога мають бути спрямовані на організацію продуктивної діяльності, створення найбільш сприятливих умов для такої діяльності»<sup>4</sup>.

На думку А. Маслоу, підґрунтям особистісно орієнтованого підходу в педагогіці є гуманізм, що спрямований на виховання вільної особистості і розвиток її самостійності; передбачає індивідуалізацію

---

<sup>2</sup> Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. – Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 278 с.; Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 625-626.

<sup>3</sup> Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 626.

<sup>4</sup> Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов Текст. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М.: Академия, 2007. – 365 с. – С. 74.



виховання і визнання пріоритету особистісного перед суспільним; організацію виховання на основі єдності соціального, психічного і біологічного; всебічне задоволення пізнавальних потреб особистості; виявлення і реалізацію особистісного потенціалу учнів; розвиток внутрішнього світу дитини<sup>5</sup>.

І.С. Якіманська підкреслює, що в основі особистісно орієнтованого підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, його розвитку не як колективного об'єкту, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом»<sup>6</sup>. Е.Ф. Зеєр визначає особистісно орієнтований підхід як «становлення духовності особистості, що дозволяє їй реалізувати свою природну, біологічну і соціальну сутність. Метою виховання є створення умов для задоволення потреби бути особистістю духовно багатою, етично стійкою, психічно здоровою»<sup>7</sup>.

Л.П. Качалова розглядає реалізацію особистісно орієнтованого підходу крізь призму педагогічної підтримки і підкреслює, що в його основі лежать процеси, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу і створення умов для самоактуалізації особистості<sup>8</sup>.

У зв'язку з цим важливо виділити ознаки особистісно орієнтованого підходу: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; її активізація; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів учнів; отримання задоволення від вирішення навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції і самоактуалізації; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора<sup>9</sup>.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія і тактика формування особистості майбутнього вчителя, що сприяє оволодіння ним цілісними педагогі-

---

<sup>5</sup> Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты/ – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 305.

<sup>6</sup> Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995. – С. 9.

<sup>7</sup> Зеєр Є.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеєр ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1998. – 126 с. – С. 34.

<sup>8</sup> Качалова Л.П., Качалов Д.В., Качалов А.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности. Пособие к спецк. / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов., А.В. Качалов; Шадринск: Изд-во «Шадринский дом печати», 2007.– 82 с. – С. 65.

<sup>9</sup> Там само. – С. 34.

чними знаннями. Це базова ціннісна орієнтація педагогічної системи загалом і педагога зокрема, що визначає позиції у взаємодії із суб'єктами процесу формування особистості. У рамках визначених концептуальних положень особистісно-орієнтований підхід постає основоположним елементом системи педагогічної освіти, конструювання якої передбачає проблемний, комплексний вплив на особистість з урахуванням індивідуальних, вікових та особистісних особливостей суб'єктів освіти і базується на принципах природовідповідності, гуманності, розвитку, самовизначення, індивідуальної творчої самореалізації.

Водночас особистісно-орієнтований підхід розглядається і як тактика, що припускає виявлення практичних аспектів вирішення проблеми на підставі сукупності наукового досвіду. З погляду методології, особистісно-орієнтований підхід дозволяє виявити специфіку побудови діяльності учасників процесу на основі поваги до особистості, довіри до неї, виявити роль і місце суб'єктів освітнього процесу і забезпечити розкриття і максимальне використання суб'єктного досвіду.

Розглянемо особливості використання загальних ідей особистісно-орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці вчителя. Ключовою фігурою освітнього процесу, як зазначалося, залишається вчитель. У зв'язку зі змінами євроінтеграційного освітнього простору виникає потреба модернізувати й професійну підготовку нової генерації педагогів. Підготовка і професійне становлення сучасного вчителя повинні спиратися на ті науково-педагогічні дослідження, де розкриваються процеси формування його світоглядних позицій. Насамперед, необхідно звернутися до положень класичної педагогічної спадщини, в яких утверджується ідея підготовки вчителя високої духовної і професійної педагогічної культури, вчителя-гуманіста, творчої особистості, здатної перетворювати себе і світ.

Теоретичне підґрунтя у нашому дослідженні становлять праці, в яких обґрунтовано принципи підготовки вчителя, вдосконалення сутнісних основ педагогічної освіти (І.Д. Бех, А.М. Бойко, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, Н.Г. Ничкало, О.М. Олексюк, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва); розглядаються положення щодо формування творчої особистості, (Н.М. Бібік, В.І. Загвязінський, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, В.В. Рибалка).

Вирішення проблеми особистісного і професійного розвитку педагога неможливе без використання в педагогіці наукових уявлень про розвиток людини як особистості, її природні характеристики, що були досліджені у філософії і психології (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Н. В. Кузьміна).

Для обґрунтування теоретичних і методичних засад особистісного становлення майбутніх учителів важливо було виявити тенденції щодо персоніфікації професійної діяльності педагога, його особистісної зорієнтованості, яка окреслена у наукових працях Г.О. Балла, І.Д. Бежа, О.Г. Мороза, В.А. Семиченко.

Різноманітні аспекти впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічну підготовку педагога розглядалися в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, проблемам індивідуалізації професійно-педагогічної та самостійної підготовки, саморозвитку в процесі формування професіоналізму і професійного становлення вчителя присвячені праці Є. С. Барбіной, Н. В. Гузій, Р. І. Хмелюк, В. М. Єрмеєєва та інших; проблемам саморозвитку з позицій саморегуляторної активності особистості приділено значну увагу у дослідженнях І. М. Семенова, В. В. Століна, С. Ю. Степанова, А. В. Петровського. Проблеми самовиховання досліджували О. І. Кочетов, О. П. Кондратюк, Л. І. Рувінський; формування у студентів педагогічної спрямованості, розвиток різних аспектів професійної культури педагога, формування й розвиток педагогічної майстерності, професійних умінь – О.А. Абдулліна, С.Б. Єлканов, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, О.А. Лавриненко, В.О. Якунін та інші. Останнім часом окремі аспекти педагогічної освіти розроблялися з позицій неперервності і самостійності професійного розвитку вчителя (І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, О. Г. Кучерявий, Н. Г. Ничкало, В. К. Майборода).

За результатами теоретичного аналізу і вивченням практичного досвіду підготовки студентів до майбутньої професійної педагогічної діяльності, представлених у дослідженнях В. Г. Бутенко, Г. П. Васяновича, С. С. Вітвицької, В. Г. Кузя, М. П. Лещенко, С.В. Лісової, В.Ф. Орлова, Г. М. Падалки, О. М. Пехоти, В.О. Сластьоніна, Б.Я. Шиян, Л.О. Хомич та ін. визначено ряд суперечностей, що існують у професійно-педагогічній освіті, зокрема:

- між усвідомленням у суспільстві необхідності активізації творчих сил особистості і відсутністю відповідних соціально-педагогічних умов для їхнього формування і розвитку;
- традиційною системою “масової” підготовки вчителів і особистісним, індивідуальним, творчим характером професійної діяльності вчителів;
- використанням у навчально-виховному процесі репродуктивних методів, засобів спеціальної та фахової підготовки у колективних і групових формах роботи, а також необхідністю проявляти суб’єктну творчу позицію, спираючись на гуманістичні принципи особисто-орієнтованого підходу;
- об’єктивними потребами забезпечення цілісності навчально-виховного процесу та професійно-педагогічної підготовки, неперервності професійної освіти і відсутністю системного зв’язку між фундаментальною професійною підготовкою та педагогічною практикою, недостатньою науково-методичною забезпеченістю формування механізмів саморозвитку у процесі професійного становлення майбутніх учителів.

Подолання цих суперечностей можливе шляхом перегляду теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до професійного становлення вчителів, докорінного реформування змісту педагогічної освіти шляхом широкого застосування інноваційних педагогічних технологій, а також подальшого розвитку педагогічної освіти у таких напрямках:

- орієнтація на особистісний розвиток майбутнього педагога в процесі професійно-педагогічної підготовки;
- забезпечення єдності теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної підготовки та педагогічної практики у контексті ідей особистісно орієнтованого підходу;
- розвиток індивідуальності, суб’єктності, потреби в особистісному та професійному самовдосконаленні, освоєння ним рефлексії самопізнання і саморозвитку особистісних якостей майбутнього вчителя.

Відтак, інтереси особистості проголошуються пріоритетними, а реалізація можливостей для її розвитку – головним завданням освіти. Виникає потреба в пошуку шляхів реалізації провідних положень модернізації системи освіти – ідеї розвитку особистості, формування механізмів розвитку і саморозвитку системи освіти, перетворення

освіти в дієвий чинник розвитку суспільства. Відзначимо, визначальну роль суб'єктів навчально-виховного процесу в системі освіти зокрема й учнів, оскільки їх цілеспрямованість, творча ініціатива і здібності, нестандартність мислення, прагнення до прогнозування, інновацій – невід'ємні характеристики ефективності системи освіти, її життєдіяльності і прогресу. У той же час саме вчитель постає як творець педагогічної освіти, його ідеології, змісту, технології.

Особистісний розвиток педагога передбачає насамперед розвиток його світогляду, характеру, здібностей, психічних процесів, набуття педагогічного досвіду. У процесі професійно-педагогічної підготовки відбувається духовне і фізичне становлення майбутнього фахівця, реалізація його природних можливостей на основі засвоєння усіх елементів культури і соціального досвіду, включених у зміст педагогічної освіти.

Ідея особистісного підходу почала розроблятися з початку 80-х років ХХ ст. у зв'язку з трактуваннями виховання як суб'єкт-суб'єктного процесу. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцям в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становлення самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно схвалених процесів самовизначення, самореалізації і самоствердженні <sup>10</sup>.

Особистісно-професійний розвиток учителя – одна з провідних цілей педагогічної освіти. Практика свідчить, що педагогічною професією і педагогічною майстерністю можна опанувати лише на індивідуально-особистісному рівні. Педагог розглядається як носій загальнолюдських цінностей, як активний суб'єкт, що реалізовує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність брати на себе відповідальність за вирішення актуальних педагогічних проблем, виробляти свою стратегію професійного мислення, поведінки і діяльності.

Зростання ролі людського чинника у всіх сферах життя суспільства припускає, як переосмислення мети і змісту освіти, його особливого місця у вирішенні глобальних проблем, так і питань, пов'язаних з навчанням, вихованням і розвитком цілісної особистості. Переорієнтація сучасної педагогіки на людину і його розвиток стає логічним

---

<sup>10</sup> Педагогика: Большая современная энциклопедия /Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: "Соврем. Слово", 2005. – 720 с. – С. 280.

центром оновлення системи освіти, переходу із «знаннєвої» на нову освітню парадигму, в центрі якої дитина та її цілісний розвиток як вища цінність.

У процесі професійно-педагогічної підготовки в університеті слід проектувати якості і властивості, які мають допомогти майбутньому педагогу стати суб'єктом педагогічної діяльності. Особистісний потенціал майбутнього вчителя передбачає наявність таких показників.

1. Ціннісно-мотиваційна сфера (світоглядний, духовно-моральний потенціал).

2. Гуманістична сфера (любов до дитини, розвиток гуманно-моральних відносин до людей, природі, праці, до оточуючого середовища, погляд на дитину як цілісну унікальну особистість, положення згідно якого визначається цінність людини як особистості, її право на вільний розвиток і прояв своїх здібностей – гуманістичний потенціал) .

3. Професійно значущі знання, вміння та навички, що визначають професійну компетентність (кваліфікаційний потенціал).

4. Працездатність (психофізіологічний потенціал).

5. Інтелектуально-пізнавальні здібності (освітній потенціал).

6. Креативні здібності (творчий потенціал).

7. Здатність до співробітництва, колективній організації і взаємодії (комунікативний потенціал)

Посилення гуманістичних тенденцій в освіті сприяє формуванню нових підходів і поглядів на місце і роль людини в освітньому процесі, тому у контексті особистісного орієнтованого підходу пріоритетною постає проблема підготовки сучасного педагога, можливості її орієнтації на вдосконалення і розвиток особистості, посилення суб'єктності учасників освітнього процесу, розвиток спрямованості на іншу людину.

Цілі освіти і культурно-історичні умови сьогодення потребують розвитку у майбутнього педагога здатності до самостійної організації і конструювання власної професійної поведінки відповідно до його здатності розуміти та інтерпретувати «виклики» сучасного суспільства, що прагне розвиватися у гуманістичному напрямі.

Особистісно-професійний розвиток педагога розглядається як результат професійно-педагогічної підготовки, як набуття індивідуальності, неповторності, духовності, суб'єктності. Це виявляється: у здатності до самостійного осмислення і трактування педагогічних про-

цесів; у доцільності, обґрунтованості, свободі дій у ситуаціях виховання і навчання; в оригінальності вибору і поєднанні засобів, форм, позицій, прийомів діяльності; в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій ця діяльність здійснюється.

Необхідно відзначити, що викладач ВНЗ на всіх етапах розвитку і становлення майбутнього вчителя виступає спочатку, у вигляді суб'єкта навчальної діяльності в професійному навчальному закладі, що організовується як: «1) діяльність, що надає свободу вибору методів вирішення навчально-пізнавальних задач на різних рівнях творчої активності; 2) спільна продуктивна діяльність викладача і студента, що їх взаємозбагачує; 3) діяльність в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомлення і вироблення її цілей сенсів; 4) становлення індивідуального стилю діяльності, заснованого на усвідомленні своєї унікальності, самоцінності і установці на самозміну, саморозвиток; 5) творча діяльність, орієнтована на вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому»<sup>11</sup>.

Надалі, педагог також виступає як суб'єкт цілеспрямованої діяльності по вдосконаленню своєї професійної кваліфікації, підвищенню особистісного професійно-педагогічного потенціалу, необхідного для педагогічної творчості, включаючи його вищий рівень – розробку і створення авторських педагогічних систем<sup>12</sup>.

У той ж час, не можна розуміти суб'єктність учителя як здатність до суто прикладних дій, гуманітарне розуміння сенсу діяльності вихователя пов'язане з уявленнями про особистість у цілому, але не з сукупністю ролей, функцій, якостей.

Культурологічні цінності освіти дозволяють розуміти цінність особистості педагога, як духовного суб'єкта культури, здатного до творчості, самовдосконалення, перетворення себе для вирішення завдань креативної педагогічної діяльності, що ускладнюється, розвитку і прояву відносин, системи сенсів, духовності, моральності, гуманності.

---

<sup>11</sup> Боритко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография / Н.М. Боритко; Волгоград: Перемена, 2001. – 209 с.

<sup>12</sup> Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.

І.А. Колесникова відзначає, що логіка підготовки фахівців у сфері «людина-людина» простежується не від освоєння окремих операцій, функцій, видів діяльності до їх узагальнення, а навпаки – від формування інтеграційних якостей до їх конкретизації, освоєння і відображення в індивідуально-творчих нормах<sup>13</sup>.

Н.К. Сергєєв розробив механізм професійно-особистісного розвитку і саморозвитку як специфічну самоорганізацію педагогом свого особистісного освітньо-розвивального простору, в якому він виступає як суб'єкт професійного становлення і саморозвитку. Відбувається також освоєння і прийняття схваленного ним змісту і технологій сучасної освіти, вироблення індивідуально-творчого професійного почерку, авторської педагогічної системи. При цьому індивідуально-особистісний світ педагога є специфічним джерелом останньої, її цільових, змістових, процесуальних характеристик<sup>14</sup>.

Широкі можливості для становлення і саморозвитку педагога, розвитку його суб'єктності, індивідуальності, гармонійності надає вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін. Нами розроблена педагогічна технологія впровадження особистісно орієнтованого підходу у педагогічний процес на основі контекстного підходу, що стимулює особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів.

Основу нашої побудови складає уявлення про ієрархію (таксономію) цілей у педагогічній системі, яка забезпечує її гнучку адаптацію і перехід до вимог соціального замовлення до вчителя нової генерації з урахуванням індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення з позиції педагогічної технології на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному<sup>15</sup>.

На **стратегічному рівні** відбувається педагогічна інтерпретація соціально-державного замовлення і побудова моделі підготовки вчителя, випускника вищого навчального закладу у контексті особис-

---

<sup>13</sup> Колесникова І.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. – 449 с.

<sup>14</sup> Сергеев Н.К. Становление субъектности как цель непрерывного образования педагога // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2001. – Вып. 1. – 81 с.

<sup>15</sup> Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.



тісно орієнтованого підходу. Насамперед, модель необхідна для переорієнтації підготовки майбутніх учителів на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу і насамперед на морально-етичні цінності, розвиток творчого потенціалу. З погляду І.Д. Беха, розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості. Ціннісну систему людини вчений розуміє як складний регулятор людської життєдіяльності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину, в усіх її об'єктивних характеристиках.

На **рівні поетапного цілеутворення** стратегічна мета диференціюється на основні цілі за етапами підготовки: початкова, основна, завершувальна. Це складний процес, оскільки навчально-виховний процес у ВНЗ через багатопредметність не завжди вдається скоординувати. При узагальнюючій професійній спрямованості варіативного навчального плану, модель підготовки вчителя-вихователя стає об'єктом, навколо якого вибудовується вся педагогічна система<sup>16</sup>.

Навчальний план вищого педагогічного закладу має проектуватися на пріоритетній основі вивчення загальнолюдської та вітчизняної історії та культури, класичної педагогічної спадщини. Звертання студентів до світової і вітчизняної культури створює умови для дійової гуманізації змісту педагогічних та інших дисциплін, сприяє підвищенню статусу гуманітарної освіти. На цьому етапі майбутні педагоги осмислюють сутність особистості як особливу якість людини, яка набувається нею у процесі діяльності, спілкування і відносин. Відповідно до гуманістичних концепцій особистість трактується як усезагальна цінність, заради якої відбувається розвиток освіти, культури, всього суспільства.

*Початковий етап* підготовки вчителя (1-2 курсів) передбачає знайомство студентів з особливостями вчительської професії, основами педагогічних знань, зокрема з особливостями особистісно орієнтованого виховання та навчання, які ґрунтуються на методологічних і теоретичних засадах суспільних та людинознавчих наук.

Головне завдання *основного етапу* (3-4 курсів) визначається в оволодінні майбутніми вчителями початковими кваліфікаційними фаховими знаннями та вміннями, а також поглибленими суспільними

---

<sup>16</sup> Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.

і психолого-педагогічними знаннями та вміннями, різноманітними сучасними технологіями навчання і виховання. Достатня увага приділяється реалізації особистісно орієнтованого підходу у практичній діяльності, який ґрунтується на комплексі сучасних парадигмальних підходів (аксіологічному, особистісному, культурологічному, діяльнісному та ін.).

На *завершувальному етапі* (5, 6 курс) здійснюється фундаментальна педагогічна та загальноосвітня підготовка, закладається підґрунтя для подальшого розвитку професійної майстерності і компетентності вчителя-вихователя. На цьому етапі майбутні педагоги оволодівають стратегією побудови навчально-виховного процесу у площині особистісно орієнтованого підходу, спрямованого на розуміння внутрішніх закономірностей розвитку особистості. У випускників виробляється усвідомлене і відповідальне ставлення до педагогічної професії, готовність до здійснення професійних задач, спрямованість на творчість.

Рівень **оперативного цілеутворення** полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних предметів, зокрема, педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, технології навчально-виховного процесу, методики викладання педагогіки, методології та методів науково-педагогічного дослідження, які складають зміст педагогічної освіти. Такий підхід сприяє створенню педагогічних умов (змісту, методів, технології, середовища) для індивідуальної самореалізації студента, розвитку та саморозвитку його особистісних якостей.

Ієрархія цілей формування особистості майбутнього вчителя сучасної школи дозволяє на основі об'єктивного контролю ефективно вдосконалювати педагогічний процес у вузі. Реалізація ієрархії цілей відбувається насамперед під час засвоєння змісту педагогічних дисциплін. Цьому сприяє опора на концепцію контекстового навчання, розробленої А.О. Вербицьким<sup>17</sup>. У рамках цієї концепції виділяється три основні види діяльності студентів у вищому навчальному закладі:

– навчальна діяльність у різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких

---

<sup>17</sup> Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: методологический аспект [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 2007.

можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності, спираючись на сучасні наукові підходи;

– квазіпрофесійна діяльність, котра означає відтворення в умовах навчального закладу елементів педагогічної праці, а також певних взаємостосунків між студентами у різних ігрових формах: вони моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої педагогічної роботи, її специфічні ознаки; особлива увага звертається на сутнісні ознаки особистісно орієнтованого підходу: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників педагогічного процесу; посилення у змісті педагогічних дисциплін людинознавчого, особистісно значущого, емоціогенного матеріалу, впровадження методів та прийомів навчання на засадах діалогічної взаємодії, розвитку пізнавального інтересу, співтворчості;

– навчально-професійна діяльність майбутніх учителів під час різних видів практик (широко застосовувалися методики, стимули навчання та виховання, систему діагностики й оцінювання діапазону особистісних потреб учнів), виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових, дипломних, магістерських робіт.

Створена нами дидактична система професійної підготовки майбутніх учителів у площині особистісно орієнтованого підходу передбачає розвиток у них особистісних цінностей (узагальненні самовартісні смислові утворення особистості); формування у них інтегративних педагогічних умінь, реконструювання навчальних знань у змістові аспекти.

Отже, становлення оновленої системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір потребує суттєвих змін у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. В освітній системі активно впроваджується принцип варіативності, який дає можливість педагогічним колективам навчальних закладів вибирати і конструювати педагогічний процес за різними розвивальними моделями, включаючи й авторські. Широко розповсюджуються різні види педагогічних технологій, інноваційні підходи.

Майбутні педагоги повинні орієнтуватися у широкому спектрі сучасних педагогічних теорій, концепцій, підходів. Водночас усвідомлювати сутність та особливості особистісно орієнтованого підходу у навчальному процесі. Крім того потребує модернізації і сама технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу у поєднанні з сис-

темним, діяльнісним та іншими підходами у професійній педагогічній підготовці майбутніх учителів<sup>18</sup>.

При цьому завдається ї загальна логіка впровадження технології, яка вміщує такі компоненти-етапи: цільовий, змістово-інформаційний, діялісно-операційний та оцінно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

**Цільовий компонент** упровадження технології особистісно орієнтованого підходу у процес професійно-педагогічної підготовки. Загальна мета такої технології полягає у розвитку «сутнісних сил» особистості, становлення його творчої активності і самостійності, прояв прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, шляхом залучення до професійно-педагогічної діяльності, рефлексії і до пошуку сенсу своєї діяльності.

Спираючись на здобутки світового досвіду (Б. Блум, П.У. Крейтсберг, Д.Б. Кретвол, Ф. Янушевич ) та досягнення вітчизняних вчених та науковців близького зарубіжжя (С.У. Гончаренко, С.О. Сисоєва, П.У. Симоненко, А.М. Алексюк А.М. Борисова, Д.В. Чернілевський та ін.) нами було сконструйовано таксономію цілей у пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері. До *пізнавальної сфери* відносимо цілі оволодіння студентами теоретичними засадами освітнього процесу, побудованого на цілях і цінностях особистісного розвитку; створення нормативної бази, що забезпечує можливості рівного доступу молоді до якісної освіти, незалежно від їх фізичних і пізнавальних можливостей, потреб, соціального статусу; професійними педагогічними знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але й формування педагогічних умінь та навичок, розвитку творчого педагогічного мислення. У запропонованій таксономії увага також звертається на процес розв'язання педагогічних проблем, ситуацій як конвергенційного, так і дивергенційного характеру, Останнє вкрай необхідне студентам для майбутньої практичної педагогічної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення.

---

<sup>18</sup> Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.

До *емоційно-ціннісної* сфери відносимо цілі формування у майбутніх педагогів емоційно-особистісного ставлення до педагогічної професії, педагогічної діяльності, до педагогічної теорії та передового досвіду. Процес цілепокладання передбачає поступовий розвиток у студентів поглядів, особистісної позиції, усвідомлених переконань, методологічного підґрунтя гуманістично зорієнтованої філософії виховання та освіти, системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей. Цільові орієнтири мають сприяти формуванню у студентів інтересів і готовності до педагогічної професії, педагогічних здібностей, розвитку почуттєвої сфери майбутніх педагогів. Польський дидакт Б. Наврочинський висловив думку щодо взаємозв'язку пізнавальних та емоційно-оцінних процесів. Освіту він розумів як “наповнення культурою всієї людини, її інтелекту, почуття здатності до дії”.

Результати переживання мають велике значення і для розвитку індивідуальності майбутніх педагогів. Тільки шляхом частого звертання до емоційної сфери майбутні фахівці поступово набувають емоційної зрілості подібно тому, як постійно зростає зрілість інтелектуальна й фізична і водночас відбувається вироблення вміння об'єктивно оцінювати пізнавальні процеси.

Відзначимо, що в емоційній сфері при виділенні проміжних етапів, які приводять до кінцевого результату, зустрічається ще багато труднощів, насамперед із-за множини дій дивергентного характеру. Науковці виділяють в емоційній сфері особистості майбутнього педагога два рівня: 1 – рівень готовності і прийняття цінностей педагогічної професії; 2 – рівень інтерналізації, як процес поступового визнання норм, цінностей, що вміщує оцінку, організацію і закріплення системи цінностей, розвиток особистісних якостей.

**Змістовий блок** передбачає включення таких складників як – аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, які відповідають компонентам творчої особистості педагога. При цьому ми спиралися на ідеї Н.А Разіної щодо професійно-особистісного розвитку педагога в умовах інноваційної діяльності освітнього закладу <sup>19</sup>.

*Аксіологічний* компонент має на меті залучення студентів – майбутніх педагогів до загальнолюдської і національної духовної скарбниці та емоційного досвіду і цінностей, закладених у положеннях фі-

---

<sup>19</sup> Разина Н.А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 48-51.

лософії освіти та виховання, педагогічній класичній спадщині, надання допомоги у виборі особистісно-значущих ціннісних орієнтацій.

Результатом реалізації аксіологічного компоненту технології стає:

- орієнтація студентів на загальнолюдські, національні духовні та особистісні цінності як стійка внутрішня детермінанта поведінки не залежно від зовнішньої дії;
- усвідомлення загальнолюдських і духовних цінностей на особистісному рівні;
- усвідомлення себе як частини культури;
- усвідомлення цінності особистості іншої людини, необхідності виявлення і розвитку всіх його сутнісних сил, необхідності спонукання його до самовиховання, до того, щоб стати творцем самого себе і своїх обставин, і як результат – усвідомлення кожним суб'єктом власної індивідуальності і неповторності.

*Когнітивний* компонент технології збагачує аксіологічний та емоційно-асоціативний компоненти технології педагога, а також сприяє оволодінню студентами науковими знаннями з історії педагогіки, філософії освіти та виховання, щодо особливостей педагогічної творчості, впливу педагогічної діяльності і педагогічної творчості на майбутнього вчителя, про методичні системи щодо навчання і виховання дітей. Педагогіка розглядається як наука, котра являє собою певну систему знань, що склалася в процесі свого історичного розвитку і яка характеризує логіку руху наукової педагогічної думки. Ураховуючи структурно-логічну побудову курсу педагогіки, насамперед виділяємо загально-педагогічний блок знань, що вміщує такі розділи (модулі): загальні основи педагогіки (предмет, основні категорії, цілі, методологію педагогічної науки); теорію і методику виховання (сутність, принципи, основні напрями, методи, форми виховного процесу); основи дидактики (сутність, принципи, методи, форми процесу навчання); наукові засади внутрішнього шкільного контролю навчально-виховного процесу<sup>20</sup>. Крім того, простежуючи глобалізаційні тенденції щодо освіти і виховання особистості впродовж всього життя, основні структурні блоки педагогічних дисциплін було доповнено блоком знань “технологія самовиховної та самоосвіт-

---

<sup>20</sup> Степанов Е.Н. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности // Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – С. 8.

ньої діяльності майбутніх педагогів», «розвиток педагогічної обдарованості майбутніх учителів» та ін. Водночас увага студентів акцентується на базові поняття особистісно орієнтованого підходу: «особистість», «особистісна позиція», «особистісні цінності», «особистісне орієнтоване виховання», «особистісне орієнтоване навчання» тощо. Аналізуються також педагогічні закономірності, ідеї, принципи, правила, засоби, методи, форми виховання і навчання, які сприяють зростанню пізнавальної, вольової, емоційної сфери особистості.

Результатом упровадження когнітивного компоненту технології у процес професійної підготовки майбутнього педагога стає:

- глибока обізнаність в теоретичних питаннях педагогіки, зокрема сучасних наукових підходах і, передусім, особливостей та ознак особистісно орієнтованого підходу;
- формування уявлення про педагогіку як науку та мистецтво і про творчість як соціальне явище;
- широка орієнтація в теоретичних питаннях щодо педагогічної творчості, і значного евристичного потенціалу педагогічної науки;
- знання освітньо-виховних та методичних систем щодо творчого розвитку дітей, підлітків, юнаків.

*Діяльнісно-творча складова* особистісної сфери забезпечує мотиваційний і діяльнісний компонент, сприяє формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів професійно-педагогічної і практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці, науково-дослідницьких видів діяльності.

Результатом діяльнісно-творчого компоненту технології стає:

- стійкий характер пізнавальних мотивів і активність у професійно-педагогічній та пізнавальній діяльності, виявляється у поєднанні з ініціативністю, самостійністю, творчістю;
- актуалізація загально-педагогічних умінь у творчому плані;
- прояв емоційно-позитивного відношення до педагогічної діяльності і включення її в практичну діяльність;
- розвинені особистісні цінності та якості, серед них: прояв емпатійності, толерантності, чуйності, тактовності, доброзичливості;
- стійкий інтерес до педагогічної діяльності, впевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, самореалізації, особистісному саморозвитку, прагнення до творчих досягнень.

**Процесуальний компонент** вміщує різноманітні види, форми, методи, засоби, прийоми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які передбачають розв'язання завдань широкого діапазону: від репродуктивних до проблемно-пошукових. Серед них проблемні питання, метод контент-аналізу, тестові завдання, ділові ігри, дискусії, індивідуальні, творчі завдання, мікрОВикладання, моделювання, завдання аналітичного, конструктивного дослідницького характеру тощо. В той же час ураховується положення, що розв'язання навчально-виховних задач у процесі професійної підготовки вчителя, потребує оволодіння студентами комплексом різноманітних методів, прийомів, засобів їх вирішення. Майбутні педагоги при визначенні методів повинні орієнтуватися на позицію педагога-майстра у виборі засобів педагогічної взаємодії. Такий підхід сприятиме формуванню у студентів цілісного наукового світогляду, виробленню індивідуального стилю діяльності, поведінки. Майбутнім учителям також важливо оволодіти педагогічним інструментарієм щодо виховного впливу на особистість, що здійснюється різними засобами: шляхом переконань, вимог особистісного прикладу, авторитету, методами морального заохочення тощо<sup>21</sup>. Ураховуючи думку А.С. Макаренка щодо створення певних умов виховання “справжньої” людини, необхідно поставити і майбутніх педагогів в такі умови, де б кожен з них міг реалізувати свої можливості, виробити власну позицію, переконання щодо соціальної значущості педагогічної професії. Це означає, що слід створювати таку низку навчально-розвивальних вправ, педагогічних задач, розв'язуючи які студент формується як учитель-професіонал.

Майбутні педагоги повинні усвідомити, що ефективність розв'язання педагогічних задач залежатиме від багатьох чинників, але в першу чергу від логіки сукупного цілеспрямованого застосування методів, принципів і педагогічних закономірностей, індивідуальних особливостей педагога як вихователя і вихованців, умов і обставин, за яких здійснюється педагогічний акт.

**Оцінно-результативний компонент** технології передбачає зміни в особистісній та професійній сферах майбутніх учителів, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, роз-

---

<sup>21</sup>Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.



виток моральних якостей, уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту тощо. Водночас професійна підготовка сприяє поглибленню психолого-педагогічних знань, умінь вироблення особистісної, гуманістично-орієнтованої позиції. У процесі особистісно орієнтованої професійно-педагогічної підготовки у майбутніх учителів утверджуються й використовуються психологічні механізми саморозвитку, що передбачає максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні й міжособистісні взаємодії<sup>22</sup>. Майбутній педагог сповна активізує вищий рівень своєї самосвідомості для самостійного пошуку й реалізації якісно нових конструктивних способів професійної поведінки. Останнє дозволить студентам у подальшій педагогічній діяльності розвинути здатність обирати гуманну поведінкову тактику у процесі виховання особистості учня, а також обирати такий стиль навчання, який змінює взаємостосунки педагога й учнів з авторитарного на гуманний, стимулюючий, персоніфікований, діалогічний.

Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів спрямований на формування вмінь безперервної освіти. Такий підхід передбачає постійну самоосвітню і самовиховну роботу, а також залучення студентів до науково-педагогічної діяльності й оволодіння "інструментами" науки, тобто дослідницькими методами. Більше того, у ряді педагогічних рекомендацій наголошується на необхідності організації навчального процесу за такою логікою, щоб методи навчання наближувались до методів науково-педагогічних досліджень.

Саме тому в теорії і практиці вищої школи стали більше уваги приділяти проблемному навчанню, більш активному впровадженні задачного підходу у поєднанні з особистісно орієнтованим. Майбутнього вчителя ставлять у положення дослідника, який шукає істину, використовуючи методи дослідження психолого-педагогічних наук.

Слід урахувати й специфіку технологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка полягає в тому, що педагогічна діяльність складна і багатогранна, містить безліч непередбачених педагогічних ситуацій. Тому творчий характер педа-

---

<sup>22</sup> Енциклопедія освіти /Акад. пед.. наук України ; головний ред.. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 626

гогічної професії не потребує повної деталізації та конкретизації усього навчального процесу. Доцільно пропонувати альтернативні варіанти навчально-виховного процесу у вищій школі при збереженні загального курсу на конкретизовані цілі. Крім того, на нашу думку, вимоги повного засвоєння навчального матеріалу слід застосовувати до виділених базових педагогічних знань та вмінь. Бажано спеціально передбачати навчальну діяльність розвивального спрямування.

Модернізація системи освіти передбачає не тільки зміни у змісті та структурі загальної середньої освіти, але й потребує особливої уваги до проблеми підготовки вчителя, який має усвідомлювати свою позицію як суб'єкт особистісного і професійного зростання і вміння досягати поставлених педагогічних цілей.

З урахуванням особистісної позиції, вчитель повинен виступати не лише транслятором знань, а й бути людиною культури і вселюдських цінностей, "провідником ідей державотворення і демократичних змін". Пріоритетною стає підготовка вчителя-вихователя спроможного вчити не лише власному предмету, а здійснювати соціально-культурні зв'язки в процесі навчання. Відбувається переорієнтація вчителя від просвітництва до здійснення культуротворчої місії від авторитарно-маніпулятивної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, комунікативної.

Розробка та впровадження технології упровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично-орієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному педагогічному університеті засвідчив про суттєві зміни у розвитку складових основ професійної майстерності: значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності до вивчення теорії та методики педагогіки, соціально-педагогічних дисциплін; сформована потреба глибше пізнати сутність різноманітних педагогічних та соціально-педагогічних явищ і процесів; сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто-орієнтованої педагогіки; значно підвищився рівень сформованості комплексу педагогічних умінь студентів; збагатився арсенал методів, форм та засобів педагогічної взаємодії з учня-

ми; сформована потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку їх природних можливостей<sup>23</sup>.

Представлена компонентна структура змісту технології особистісно-професійного розвитку педагога дозволяє акцентувати увагу на збагачення особистісно-сміслової сфери, відносин, переживань і усвідомленні цінностей педагогічної професії, розвитку педагогічних здібностей. На тлі етичних, інтелектуальних переживань, зіткнення різних думок, поглядів, позицій, загально педагогічних, науково-педагогічних і методичних знань, різноманітних варіантів вирішення професійно орієнтованих педагогічних задач і пізнавальних завдань, відбувається залученість студента до аналізу, оцінювання і відбору особистісно значущого змісту педагогічної освіти.

Окремо розглянемо діагностичну складову технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті особистісно орієнтованого підходу. Для визначення особистісних характеристик у психології розроблені тести на визначення «Я»-концепції, саморегуляції, креативності та ін. Однак нас цікавить не креативність сама по собі, а якості особистості, які властиві творчій особистості, технології особистісно-професійного розвитку, що виявляються в процесі її реалізації.

На думку Дж. Равена, традиційні тести досягнень не можуть належним чином оцінити результати педагогічного процесу. При спробах поліпшити якість освіти, довіра до тестів відволікає увагу вчителів від тих цілей, на які особливо акцентується увага при обговоренні недоліків системи освіти, у бік другорядних, незначних цілей, і насамкінець, вони звужують наші уявлення про освіту.

До нових діагностичних методик Дж. Равен відносить техніку описових висновків, подієво-поведінкове інтерв'ю, процедуру виявлення ціннісних очікувань<sup>24</sup>. Вони відповідають цілому ряду принципово інших вимог: є чутливими до особливостей особистості, яка набуває досвід і який у кожної людини буде своїм, застосовуються виключно за умови створення для кожного учня/студента адекватного освітнього середовища, враховують його індивідуальні здібності,

---

<sup>23</sup> Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. – 267 с.

<sup>24</sup> Равен Джон Педагогічне тестування: Проблеми, помилки, перспективи/ Пер. з англ. — М.: "Когито-центр", 2001.

інтереси й цінності, фіксують динаміку розвитку індивідуальних здібностей, гарантують виявлення різних типів обдарованості.

У нашій технології особистісно-професійного розвитку – діагностика стану особистісного зростання майбутніх педагогів здійснюється на основі емпіричних матеріалів, що відображають прояви показників (якостей) творчих здібностей, одержаних шляхом спостережень за педагогічною діяльністю студентів, результатів виконаних студентами вправ творчого характеру, аналізу продуктів творчої діяльності в період практики, розробки і реалізації професійно-педагогічного проекту.

Така діагностика дає можливість майбутньому педагогу проектувати індивідуальну траєкторію особистісно-професійного зростання. Для того, щоб визначити наявний стан і основні характеристики особистісного зростання студентів на кожному з етапів педагогічного процесу технології, нами вироблені критерії діагностики. З метою збору й обробки інформації була складена карта обстеження студентів, що включає компонентну структуру творчої особистості і показники педагогічних здібностей.

Найбільш оптимальним вважається уявлення про (педагогічної) критерії навчання – задачі, що діагностуються, в рамках освітньої галузі, навчального розділу, навчальної теми, ступінь засвоєння яких підлягає контролю. Ми також розробили систему професійно орієнтованих задач, критерії їх успішного розв'язання і систему засобів для їх вирішення<sup>25</sup>.

Основною формою організації педагогічного процесу є – педагогічна майстерня, яка є установкою «безпосередніх», суб'єкт-суб'єктних відносин, організацію взаємодії на основі педагогічної творчості, сенсопошукової і рефлексивної діяльності.

На кожному етапі педагогічного процесу запропонованої технології вирішуються певні завдання. Для визначення успішності їх розв'язання вироблені критерії і система засобів (вправи, творчі завдання, професійно-орієнтовані задачі, педагогічне проектування).

**На першому етапі** відбувається актуалізація особистісних ресурсів, творчого потенціалу майбутнього педагога, подолання стереоти-

---

<sup>25</sup> Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студ. вищих навч закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.

пів і комплексів, пов'язаних з власною контекстно-педагогічною діяльністю. Визначаються наступні завдання:

- майбутні педагоги мають усвідомити сутність суспільних цілей, задач і трансформування їх у загальні педагогічні цілі, завдання;
- сприяти осмисленню студентами значущості педагогічної діяльності;
- створити умови для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин як між студентами, так і між викладачем і студентами;
- сприяти розвитку рефлексії, як основного механізму осмислення власного досвіду і визначення завдань саморозвитку.

На цьому етапі важливо провести діагностику рівня розвитку особистості майбутнього педагога, його готовності до особистісної взаємодії з учнями й колективом учнів. Діагностика може здійснюватися за допомогою відповідних методів дослідження: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування, рейтингу. Таким чином вирішуються завдання діагностичного характеру. Крім того для більш глибокого вирішення цих завдань розроблена система вправ, що припускає індивідуально-особистісний підхід: складання характеристик особистостей різного типу за різними педагогічними творами тощо. На основі діагностики виділяються практичні задачі, що передбачають складання перспективної програми індивідуального розвитку майбутнього педагога. Моделюються можливі варіанти самовиховної діяльності, а також форми, методи, засоби педагогічної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу, проектується власна квазіпрофесійна діяльність на певний період.

Викладач далі передбачає задачі конструктивного характеру, що дозволяють студентам здійснити оптимальний вибір інформації особистісного зростання, яка моделюється, та відповідних міжособистісних засобів; планується власна діяльність майбутніх учителів на найближчий період.

Крім того майбутні педагоги мають бути підготовленими до виховної діяльності зі своїми вихованцями, навчати їх умінню аналізувати динамічні життєві ситуації, виділяти і формулювати пізнавальні та соціальні проблеми і перетворювати їх у власне навчальні, трудові, моральні задачі.

Критерії успішного рішення задач першого етапу педагогічного процесу:

- позитивна емоційна установка;

- розвиток готовності до самовиховної діяльності, особистісного самовдосконалення;
- розвиток цілеспрямованості, активності, ініціативи, включеності в різні види діяльності, гнучкість, мобільність в оволодінні педагогічними методами та прийомами, технікою;
- вияв зацікавленості в результатах своєї творчості.

**Другий етап** спрямований на розкриття потенційних особистісних можливостей відповідно до вимог педагогічної професії.

На цьому етапі нами були визначені наступні завдання, що діагностувалися:

- сприяти осмисленню студентами прояву своєї суб'єктності;
- стимулювати прояв самостійності та здатності до самоствердження, творчої активності, здатності до співробітництва;
- сприяти розвитку рефлексії.

Викладачем було передбачено розв'язання задач конструктивного спрямування, спрямованих на реалізацію планів та прийнятого рішення. Важливого значення набувають особистісно орієнтовані задачі, що стимулюють активність і самостійність студентів, розвиток їх цілемотиваційної сфери, інтересу до самовиховної діяльності, до саморозвитку. Необхідно виділити спільні організаторські задачі, котрі наповнюють навчальну та повсякденну життєдіяльність майбутніх учителів. Одночасно педагогами розв'язуються задачі, які дозволяють регулювати і коректувати міжособистісні стосунки у студентській групі.

Досягнення цих завдань здійснювалося через творчі вправи. Це творча робота над створенням педагогічного образу по темах: «Мій улюблений учитель», «Сучасні діти та їх проблеми», «Як досягнути успіху у професійній діяльності?», «Чинники особистісного зростання педагога» та ін.

Критерії успішного розв'язання задач другого етапу педагогічного процесу:

- задоволення від процесу творчих педагогічних й особистісних пошуків і експерименту, а також від отриманого результату;
- результат педагогічної діяльності, виражений у конкретних педагогічних діях під час взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу, а також в розвитку особистісної сфери майбутніх педагогів;
- результат рефлексії власного досвіду студентів виражається у їх спроможності визначити подальші особистісні та навчальні цілі.

**Третій етап** – становлення і розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів в їх професійній діяльності, спрямований на реалізацію творчих можливостей в практичній педагогічній діяльності. Цей етап співпадає з періодом підготовки до педагогічної практики і проходження її студентами в освітніх установах. Тому актуальним стає набуття студентами практичного досвіду, реалізація теоретичних знань у практичній діяльності, відбір навчального матеріалу, проблема активного конструювання власного навчального процесу і самотійне творче проектування технологій навчання засобами інноваційної педагогічної діяльності.

Пріоритетні завдання, що діагностувалися, у цей період :

- сприяти осмисленню студентами значущості і можливостей педагогічної діяльності з урахуванням особистісних якостей різних категорій учнів;

- сприяти створенню умов суб'єкт-суб'єктних відносин, в яких студенти проявляють самотійність, здатність до самоствердження, творчу активність, здатність до співпраці, уміння відбору навчального матеріалу, активне конструювання власного навчально-виховного процесу і самотійного творчого проектування технологій навчання засобами інноваційної діяльності;

- сприяти розвитку рефлексії, як основного механізму осмислення набутого педагогічного досвіду, результатів досвіду самовиховання та саморозвитку.

Завдання цього етапу вирішуються шляхом упровадження інноваційного досвіду, поглиблення знань, відбору навчального матеріалу, активного конструювання власного навчально-виховного процесу.

Завершальний етап вимагає зіставлення поставлених майбутніми педагогами провідних цілей особистісного зростання і професійного становлення з отриманими результатами діяльності. За допомогою рефлексивних задач майбутні педагоги систематизують проведену навчально-виховну роботу, виявляють позитивні і негативні сторони своєї педагогічної діяльності, а також самовиховної діяльності. Виходячи з цього проектуються корекційні заходи по усуненню причин, недоліків і відхилень від поставлених задач. Майбутні педагоги не тільки оволоділи рефлексивно-оцінними вміннями, але й вчать формувати такі вміння в учнів, допомагають учням краще усвідомити сутність різних видів діяльності, навчають ставити більш складні за-

вдання на наступний період свого життя, а також у навчальній та особистісній сферах. Тим самим постійно стимулюється процес самонавчання, самовиховання і саморозвитку особистості як учителя, так і кожного учня.

Розроблена технологія дозволяє майбутнім педагогам осмислити значення та особливості самовиховання і саморозвитку: програми, цілі, зміст, методи. Студенти постійно актуалізують свої теоретичні знання і професійно-практичні вміння, одержані з курсів загальної, педагогічної, вікової, соціальної психології, педагогіки, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, різних видах практики і практикумах та науково-дослідній роботі. Таким чином, діяльність студентів по оволодінню педагогічних та спеціальних предметних знань стає особистісно значущою. На цьому етапі реалізуються наукові проекти, творчі завдання пізнавального спрямування.

Критерії успішного розв'язання задач третього етапу педагогічного процесу:

- задоволення від процесу творчих пошуків і науково-дослідницької діяльності, а також від отриманого результату;
- результат творчої діяльності, виражений в оволодінні нового знання (спочатку набуття нового досвіду, потім його засвоєння), в знаходженні доказів і поясненні зв'язків, відносин і закономірностей у педагогічних фактах, явищах, процесах, а також у реалізації творчих знахідок у період практики;
- збагачення особистісної сфери випускників ВНЗ;
- результат рефлексії власного досвіду, знань і вмінь студентів фіксується у звітах, бакалаврських, дипломних та магістерських роботах, а також відображається у визначенні ними подальших завдань по самовдосконаленню, саморозвитку і самоорганізації.

Отже, представлені завдання і критерії успішного їх вирішення дозволяють діагностувати стан особистісно-професійного розвитку та розвитку педагогічних здібностей студентів і здійснювати їх подальше коректування.

Таким чином, гуманістично-орієнтований та технологічно-розроблений навчальний процес професійної педагогічної підготовки вчителів закладає підґрунтя їх особистісного та професійного вдосконалення впродовж всієї життєдіяльності.



## 1.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Основним для сучасної вітчизняної педагогіки й психології постає положення про те, що головною метою освіти є розвиток особистості, сама особистість (К. Д. Ушинський, П. Ф. Каптерев, П. П. Блонський, В. П. Зінченко, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн й ін.<sup>26</sup>). Основне завдання освітньої системи полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й саморозвитку дитини (Є. В. Бондаревська, І. А. Зязюн, В. С. Ільїн, Н. Є. Миропольська, В. В. Серіков, О. В. Скрипченко, Г. П. Шевченко, І. С. Якиманська, І. Д. Бех, В. В. Давидов, С. Д. Максименко та ін.<sup>27</sup>).

---

<sup>26</sup> Блонский П.П. Педология. Учебник для высших педагогических учебных заведений. Изд. 2-е. – М.: Учпедгиз, 1936. – 336 с.; Выготский Л. С. Педагогическая психология /под ред. В. В. Давыдова. – М., 1991. – 479 с.; Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 231 с.; Как построить свое “Я”. /Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.; Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.; Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад.шк., 1989. – 608 с.; Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд. МГУ, 1972. – 575 с.; Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. – М.: Наука, 1997. – 463 с.

<sup>27</sup> Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17; Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.; Зязюн І.А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. – К., 1994. – 384 с.; Миропольська Н. Є. Формування почуття прекрасного. – К.: Т-во "Знання" УРСР, 1987. – 32 с.; Серіков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград: Перемена, 1994. – 178 с.; Серіков В.В. Личностный подход в обучении: от концепции к технологии // Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов-на-Дону, 1992. – 153 с.; Серіков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.; Скрипченко О.В. Психологія особистості та міжособистих стосунків: діагностичний практикум /Уклад. О.В. Скрипченко, М.В. Левченко, І.С.Булихта та ін.- К.: УДПУ, 1994. – 72 с.; Шевченко Г. П. Євтух М. Б. Основи педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя //Формування професіоналізму майбутніх педагогів в умовах педагогічного вузу.- Кривий Ріг, 1992. –Ч. П. –С. 144-146.; Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. // Б-ка журнала “Директор школы”. – 1996. – Вып.2. – 96 с.; Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.; Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.; Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навч. посіб. для вищої школи.- К.: Наук. думка, 1998. – 216 с.

Сучасна гуманістична парадигма особистісно орієнтованої освіти спрямована на підтримку й розвиток людини в людині, на розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, самовиховання, необхідних для становлення самобутньої особистості, що здатна взаємодіяти з людьми, природою, культурою, цивілізацією. Основними засадами даної парадигми є ідеї гуманізму, що поєднують культурно-історичний досвід і духовні традиції народів (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, І. Песталоцці, А. Дістервег, Г. Спенсер, К.Д. Ушинський, Л.С. Виготський, С.І. Гессен, П.А. Кропоткін й ін.)<sup>28</sup>

Однак, зазначимо існуючі недоліки традиційної системи освіти, до яких безперечно можна віднести наступні:

- простір освіти не виконує свої завдання, тому що обсяг знання в культурі не тільки значно перевищив можливості передачі його через канал освіти, але й продовжує швидко збільшуватися;
- масовість освіти, демократизація як середньої, так і вищої освіти знаходяться в суперечності із принципом оцінки знань учнів, а саме вищий навчальний заклад змушений або знижувати критерій оцінки, орієнтуючись на невстигаючих учнів, або розмежувати школи на "елітарні" і "масові", але така практика відходить від демократизації освіти;
- сформована система освіти спрямована на навчання, а не на виховання.

Аналізуючи недоліки, властиві освітній системі, і в першу чергу, вищій школі, зазначимо: надзвичайно малий обсяг самостійної творчої роботи, фрагментарність і розірваність навчальних курсів, відсутність навичок колективної роботи як у навчальному, так й у науковому планах, використання обмеженого педагогічного потенціалу навчального закладу.

Активна діяльність учня, спрямована на його саморозвиток.

У гуманістичній педагогіці людина розглядається як суб'єкт Власної життєдіяльності, що сам будує свою долю. Дитина розвиває, виховує, будує себе сама і досягає саме того, на що дістає її власних сил при своєчасній допомозі ззовні. У цій допомозі й полягає виховання,

---

<sup>28</sup> Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М., 1989. – С. 107 - 137.

на думку Л.С. Виготського: "Виховання – це за своєю сутністю самовиховання... З наукового погляду неможливо, щоб один виховував іншого". Саме "підхід" до студента як до "об'єкта" навчання й виховання призводить врешті решт до його відчуження від навчання, перетворює його з мети в засіб роботи ВНЗ. У результаті навчання втратило зміст для студента, знання виявилися зовнішніми стосовно його реального життя. Таким же відчуженим від освітнього процесу виявився й вчитель, позбавлений можливостей самостійно ставити освітні цілі, вибирати засоби й методи своєї діяльності. Він загубив людський орієнтир своєї професійної позиції – особистість учня. По суті, і викладач, і студент перетворилися в різнокаліберні "гвинтики" освітньої машини"<sup>29</sup>.

Відповідно, об'єктом впливу педагога виступають не поведінка або якості вихованця, а умови, у яких він існує: середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність. Дитина навчається й виховується в процесі діяльності, тобто вона не вчиться жити, а здобуває досвід у міру власної активної діяльності, як підкреслював Л.С. Виготський.

Теорія й практика, що має назву "особистісно-орієнтоване навчання", має давню історію й кілька інших назв, за кожним з яких постає певний погляд на навчання й виховання: це гуманістична педагогіка, неопрагматизм, екзистенціалізм, педоцентризм, вільне виховання (США, Європа, 70-і роки), педагогіка співробітництва (80-і роки, СРСР). Всі ці схожі, багато в чому, концепції можна об'єднати назвою ліберальна педагогіка, на відміну від авторитарної й технократичної. Підґрунтя ліберального підходу в освіті США і Європи створили ідеї Д. Дьюї й інших реформаторів у педагогіці ще на початку ХХ -го століття, а потім із середини століття напрям у психології – гуманістична психологія. Перший критикував традиційну школу за догматичну, авторитарну позицію вчителя, пояснювально-репродуктивні словесні методи навчання, розраховані на пам'ять і зубріння, зневагу особистості учня. Д. Дьюї поклав початок педоцентризму: педагогіка всі свої категорії (цілі, зміст, методи навчання) повинна визначати, виходячи

---

<sup>29</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

з інтересів, потреб дитини<sup>30</sup>. Дитина – центр навчального процесу, а не вчитель і шкільний предмет. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс й ін.) робили акцент у своїх поглядах на особистість учня на відміну від технократичної концепції навчання, біхевіоризму, програмованого навчання й педагогічної технології, оскільки ці концепції розглядають особистість учня як частину технологічної системи, набір поведінкових реакцій, предмет маніпуляцій. Гуманістична психологія й на її основі педагогіка педоцентризму, особистісно-орієнтована освіта розглядають особистість як складну, індивідуальну цілісність, неповторність і вищу цінність, що має потребу в самоактуалізації – реалізації своїх можливостей (А. Маслоу)<sup>31</sup>. К. Роджерс, творець психотерапії, "центрованої на клієнті", бачить в учні особистість, здатну розвивати свої природні ресурси, розум і серце, допитливість, особистість, здатну робити вибір, приймати рішення й нести за них відповідальність, особистість, здатну виробляти власні цінності в процесі навчальної й інших видів діяльності.

У світлі викладеного представники гуманістичної психології пропонують будувати навчання на сучасних (порівнянно із традиційною й технократичною школою) принципах. Головним серед них можна вважати принцип "розвивавальної допомоги", який полягає у тому, щоб не працювати замість людини, не вказувати їй, що робити, не вирішувати за неї її проблеми, а дозволити їй усвідомити себе й розбудити її власну активність і внутрішні сили, щоб вона сама обирала, приймала рішення й відповідала за них. Згідно К. Роджерса, завдання вчителя – не диктувати готове й, можливо, не потрібне учневі знання, а розбудити його власну пізнавальну активність, що позначиться у виборі й змісту, і цілей, і методів роботи, і поведінці, і цінностях. Учитель, за К. Роджерсом, стимулює й полегшує (facilitate) самотійну діяльність учня.

У традиційній школі, вважає К. Роджерс, здійснюється авторитарне, невольне навчання (когнітивний тип навчання), у якому процес навчання зводиться до засвоєння навчальної програми й знань, віді-

---

<sup>30</sup> Дьюи Дж. Школа и общество // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1971. – С. 521 – 522.; Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – С. 221-222.

<sup>31</sup> Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Перев. с англ. – СПб: "Евразия", 1994. – С. 182

браних учителем. Варто ввести інший тип навчання – "досвідчене навчання": це така організація навчання, при якій школярі вчаться у вільній самостійній діяльності, на власному досвіді, у процесі дискусій і прийняття рішень. Метою навчання є розвиток особистості, її самосвідомості, її самореалізація. Знання, шкільна програма – засіб розвитку. Щоб створити таке навчання, необхідно втілити наступне: змінити позицію вчителя; створити атмосферу "свободи навчання" у класі, використовувати методи, що стимулюють активність учня і його розвиток. Позиція вчителя – це позиція консультанта й багато в чому психотерапевта, що здійснює "розвивальну допомогу" <sup>32</sup>.

Атмосфера "свободи навчання" у класі характеризується тим, що учні не бояться робити помилки, вільно обговорюють проблеми, взаємодіють у навчанні один з одним, бачать у вчителеві джерело досвіду, знань, старшого члена групи.

**До методів, що стимулюють "свободу навчання", відносяться:**

- постановка проблем для вирішення їх як реальних, а не навчальних;
- використання різних джерел знання – людей, досвіду, книг, технічного устаткування й ін.;
- метод контрактів;
- організація роботи в групах різного складу, організація навчання як дослідження, експерименту; спеціальні заняття по самопізнанню, міжособистісній взаємодії. Педагоги цього напрямку пропонують для створення атмосфери "відкритого навчання" використовувати й емоційно забарвлені методи – гру, і раціональні – "навчальні пакети", програмовані посібники.

Перевагами особистісно-орієнтованого навчання є, насамперед, увага до внутрішнього світу дитини, розвиток особистості школяра за допомогою навчання; пошук нових методів, форм і засобів навчання. Однак гіпертрофія цих же рис перетворює їх у недоліки: не можна визначати зміст і методи навчання, керуючись винятково інтересами дитини – це, як правило, призводить до зниження академічного рівня навчання, що зазначають самі західні педагоги. Гра, спонтанна діяльність і позитивні емоції стають самоціллю, набуття знань відходить

---

<sup>32</sup> Роджерс К.. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: "Прогресс", 1994. – С. 221-222.

на другий план. Доцільніше поєднувати традиційний та особистісно-орієнтований тип навчання<sup>33</sup>.

Варто зазначити, що педагогіка співробітництва радянських учителів (70-80-і роки) дуже близька позиціям гуманістичної, педоцентристської педагогіки Заходу. Ідеї вчителів-новаторів містили наступне: зміна позиції вчителя з авторитарної на демократичну ("співробітництво"); завдання не тільки давати знання, але розвивати здібності учнів і виховувати їх у процесі навчання; пошук методів і форм навчання, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність школярів й їхній розвиток<sup>34</sup>. Досвід вітчизняних учителів показує продуктивність поєднання спеціального дидактичного керівництва діяльністю учня, волі вчителя з гуманною установкою на найважливішу цінність – особистість дитини.

У теперішній час вчені (Є. В. Бондаревська, І. А. Зязюн, В. С. Ільїн, Н. Є. Миропольська, В.В. Серіков, О. В. Скрипченко, Г.П. Шевченко, І. С.Якиманська, І. Д. Бех, С.Д. Максименко та ін.) розробляють особистісно-орієнтовану модель освіти на основі досвіду новаторів, вітчизняної і зарубіжної психології. Головні ідеї концепції: акцент на розвитку й вихованні школяра; диференційований зміст освіти; система адекватних методів, засобів і форм навчання. Однак у цій моделі вчителям і вченим треба уникати крайностей, абсолютизації окремих сторін, зокрема, дотримання лише інтересів й спонтанної діяльності учнів позбавляє процес навчання систематичності, знижує рівень навчання.

Перехід до нової *особистісної* парадигми – провідна тенденція сучасної освіти й у цілому педагогічної свідомості суспільства наприкінці ХХ – початку ХІ століття.

Така увага освіти до особистості обумовлена загальною кризою технократичної цивілізації. Особистісна парадигма протистоїть централізму й однаковості в освіті; екстенсивному зростанню обсягу знань при недостатньому осмисленні й рефлексії; зміна навчального процесу у бік набуття зовнішніх гуманітарних форм без істотної зміни діяльності суб'єкта навчання. Криза технократизму призводить до

---

<sup>33</sup> Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. Школа, 1989. – 608 с.; Психология учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1982. – 350 с.

<sup>34</sup> Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

усвідомлення цінності освіти, якою є абсолютна цінність особистості, незалежно від її функціональної значущості, відповідності будь якій політичній або ідеологічній моделі. Перехід до особистісної парадигми не означає відмови від академічного компоненту освіти. Останнє лише стає частиною цілого - освіти особистості.

**Сутність концепції особистісно орієнтованої освіти може бути представлена наступними положеннями:**

1) особистість як педагогічна категорія відбиває специфічну сферу освіти та розвитку людини й у цьому значенні виступає як його специфічна мета;

2) подібно до того, як людина в освітньому процесі опановує досвідом застосування *знань, засобами розв'язання* пізнавальних і практичних завдань, *творчим досвідом*, вона повинна опанувати й *досвідом "бути особистістю"*, тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, самореалізації, соціальної відповідальності тощо). Це особистісне "функціонування" індивіда не є якоюсь предметною діяльністю, а виступає, скоріше, як своєрідний внутрішній план будь-якої іншої діяльності людини.

Створення умов, що сприяють тому, щоб при засвоєнні будь-якого компонента змісту освіти розвивалася сфера особистісних функцій індивіда – **мета** особистісно орієнтованої освіти.

Особистісно-орієнтоване навчання, як підхід до визначення форм і методів навчання на різних рівнях, особливого значення набуває у вищій освіті. Освітнє середовище вищого навчального закладу має створювати умови для особистісного зростання кожного студента, які адаптуючись до мінливих умов життя, мають досягати високої соціальної взаємодії і духовного самовдосконалення. Створення таких умов зумовлено потребами формування фахівців нової генерації – носіїв і джерел соціальної та професійної діяльності, високої культури, із розвиненими індивідуальними здібностями, спроможних осмислювати та проектувати власну освітньо-виховну діяльність, готових взяти на себе відповідальність за прийняття рішень. У цьому процесі на перше місце виходить уміння відстоювати власну позицію, думку та ініціативу. Крім того, на можливість отримання максимальних результатів у навчанні студентської молоді можна розраховувати шляхом створення освітньо-виховного простору, який є ефективною організованою системою, що реалізується в аудиторних і позааудитор-

них заняттях і дає змогу студентам відчувати себе особистістю та орієнтуватися на власний індивідуальний розвиток.

Динамічний розвиток суспільства вимагає формування яскравої, індивідуальної, прагматичної, креативної і незалежної особистості, здатної орієнтуватись у соціумі, який швидко змінюється. Тому актуальність особистісно орієнтованого підходу визначається потребою суспільства до підвищення рівня особистісно-орієнтованого виховання студентів і відсутністю у вищих навчальних закладах необхідних умов, які спонукають молодь до організації своєї життєдіяльності за нормами загальнолюдських цінностей.

Саме орієнтація на особистість у процесі навчання у вищому освітньому закладі спрямована на особистісний потенціал майбутнього фахівця, на його професійну самореалізацію, неповторність, ініціативність, на розвиток у нього здатності адаптуватись у складних соціальних і професійних умовах.

Особистісно орієнтована освіта включає такі підходи: різнорівневий, індивідуальний, диференційний, суб'єктно особистісний.

Для забезпечення особистісно орієнтованого підходу навчання студентів використовуються такі педагогічні технології: самостійного розвивального навчання, педагогіка співробітництва («проникаюча» технологія), гуманітарно-особистісна технологія, ігрові технології, технології розвивального навчання, проблемне навчання, технологія індивідуального навчання, технології диференціації за рівнем, колективне навчання.

Методи і засоби навчання повинні обиратися таким чином, щоб кожний студент мав змогу проявити себе і свою неповторність, свої здібності, вибірковість матеріалу, виду й форми досліджуваного предмета.

Отже, організація навчального процесу в контексті особистісно орієнтованого підходу у вищому закладі освіти передбачає орієнтацію на особистість студента, його цілі, мотиви, уподобання, що забезпечується використанням відповідних методів і засобів навчання, а також створення необхідних умов; урахування індивідуального досвіду в єдності трьох компонентів - когнітивного (знання), операційного (способи виконання дій), аксіологічного (установки, цінності) набутого студентом як суб'єктом пізнання. Побудова навчання на основі особистісно орієнтованого підходу повинна відбуватися на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів;



їхньої самостійності в навчанні, що реалізується у визначенні цілей і завдань курсу безпосередньо самими студентами, виборі ними прийомів навчання; активний, творчий характер завдань, спрямованих на розвиток саморегуляції, самоконтролю, самооцінки студентами результатів своєї діяльності.

Особистісно орієнтоване навчання потребує наступних глибоких досліджень і розробок у зв'язку з виключною актуальністю і важливістю для системи освіти в цілому, отже, зазначимо наступні напрями таких досліджень:

- методологічні регулятиви побудови теорії й практики особистісно орієнтованої освіти;
- історичні передумови концепції особистісно орієнтованого навчання;
- міжнародний досвід побудови систем і технологій особистісно розвивальної освіти, їхній порівняльно-педагогічний аналіз;
- джерела й процедури педагогічного цілепокладання в умовах особистісно орієнтованих освітніх систем;
- відбір і композиція змісту освіти з позиції особистісного підходу;
- технології особистісно орієнтованого навчання;
- підготовка педагогічних кадрів і керівників освітніх установ до реалізації особистісного підходу в педагогічній й управлінській діяльності.

Особистісна парадигма не прямо впливає на побудову змісту й форм навчання. У цьому значенні – це досить “делікатна” педагогічна теорія, вона стосується в першу чергу внутрішньої організації суб'єктів навчального процесу й меншою мірою впливає на будову предметно-змістовної галузі навчання.

### 1.3. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Суспільно-політичні, економічні та культурні процеси, що відбуваються в Україні становлять перед наукою і практикою завдання пошуку шляхів персоналізації освіти та виховання.

Головна мета української освіти, визначена Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, полягає у створенні умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формуванні поколінь, здатних навчатися впродовж життя...<sup>35</sup>

Сучасна психолого-педагогічна наука і виховна практика свої прагнення щодо вдосконалення процесу формування і розвитку зростаючої особистості пов'язує з особистісно-орієнтованим підходом. Цей підхід має суттєво змінити виховний процес, зробити його гуманним, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості і поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісного розвитку, реалізації Я – концепції.

Окремим аспектам проблеми особистісно-орієнтованого, гуманістичного підходу до виховання дітей і молоді присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів: І. Д. Беха, І. А. Зязюна, О. Г. Асмолової, Н. Г. Ничкало, Б. Ф. Федоришина, В. О. Моляко, В. В. Століна, О. Г. Балла, В. Р. Ломова, В. В. Давидова, К. Роджерса, А. Маслоу та ін.<sup>36</sup>

Проте, проблема особистісно-орієнтованого виховання за нових соціально-культурних умов, нинішніх обставин національного відродження та подальшого розвитку духовної культури українського народу, маніфестовані Актом про незалежність України, переходом до ступеневої вищої освіти, зумовили гостру потребу в активізації нау-

---

<sup>35</sup> Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.

<sup>36</sup> Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.; Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. : Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.; Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.

ково-дослідної роботи саме в цьому напрямі.

Особистість як наукове поняття починає з необхідністю використовуватись у психології в кінці ХІХ на початку ХХ століття. В той час це поняття здебільшого розумілось як таке, що має цілісно відображати психічний склад людини, тобто характеризувати її психічні властивості, процеси, етапи розвитку у вичерпній повноті, взаємозв'язку, системі тощо. У русі до цілісної, власне особистісної характеристики психіки людини спеціалісти виходили з різних психічних понять, таких, приміром, як „потік свідомості” і самосвідомості (У. Джемс), „ціннісна орієнтація”(Е. Шпрегер) свідоме і несвідоме (З. Фрейд)<sup>37</sup>.

Загальновідома спроба побудови „всеосяжної класифікації” типів особистості належить О. Ф. Лазурському. На його думку класифікація особистостей повинна бути не тільки психологічною, а й „психосоціальною” у широкому розумінні. В основі його класифікації лежить принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища, під яким розуміються не тільки речі, природа, люди і людські стосунки, але й ідеї, духовні блага, естетичні, моральні, релігійні цінності<sup>38</sup>.

У першій половині ХХ століття накопичується значний обсяг наукових знань про особистість. При цьому у вітчизняній психології, яка після революції почала перебудовуватись на нових діалектико-матеріалістичних засадах, відповідні дослідження тільки почали розвиватись, але у 1936 р., після сумнозвісної постанови ВКП(б), практично були призупинені з відомих ідеологічних причин. Все це призвело радянську психологію до значного відставання у розробці проблеми особистості, хоча в ній заклалися цікаві напрями роботи. Можна згадати в цьому зв'язку Л. С. Виготського його роботу “Педагогика подростка”, що вийшла у 1931 році, з рукописом якої довгий час було знайоме обмежене коло спеціалістів<sup>39</sup>.

У західній і, особливо, американській психології в цей період, навпаки відбувається справжній *"персоналогічний бум"*.

У сучасній американській психології ведеться інтенсивний пошук у напрямку визначення природи особистості (Л. А. Хьєлл і Д. І. Зі-

---

<sup>37</sup> Зейгарик Б. В. Теория личности в зарубежной психологии – М: Изд. МГУ, 1982. – 182 с.

<sup>38</sup> Лазурский А. Ф. Классификация личностей. – Петербург: Гос. Изд. 1921– 401 с.

<sup>39</sup> Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка. – Собр. сочинений в 6-ти томах. – Т. 4 – М: Педагогика 1984– С. 220–242.

глер).

Вітчизняна психологія практично повертається до розробки проблем особистості у 50-60 р.р. XX століття, коли були розгорнуті відповідні дослідження Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, В. Г. Ковальова, І. С. Кона, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, В. С. Мерліна, В. М. Мясіщева, К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна, О. Г. Спіркіна, П. Р. Чамати, В. А. Ядова та багатьох інших.

У вітчизняних дослідженнях все чіткіше простежується тенденція, яка пов'язує розуміння особистості з творчою, продуктивною діяльністю людини. Ця тенденція присутня у працях Л. І. Божович, О. М. Леонтьєва, Г. С. Костюка, Л. І. Анциферової, О. М. Ткаченка, В. В. Давидова та ін.

Зазначимо, що саме у 60-ті роки у вітчизняній психології розпочинався розроблятися особистісний підхід як принцип вивчення і формування психіки працівника, про що свідчать, передусім, роботи К.К. Платонова<sup>40</sup>.

Важливу роль у становленні зазначеної вище тенденції розуміння особистості як суб'єкта творчої діяльності відіграли праці українських психологів. Заслуговує на увагу визначення особистості, що сформульоване видатним українським психологом Г. С. Костюком. Він стверджує, що людський індивід стає суспільною істотою, тобто „особистістю, у міру того, як у нього формується свідомість та самосвідомість, створюється система психологічних властивостей. Остання внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції. Від рівня розвитку цих властивостей залежить ступінь його можливої участі у створенні необхідних для суспільства матеріальних та духовних цінностей”<sup>41</sup>.

Про перспективність цього напряму дослідження особистості свідчать погляди багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів – О. Г. Асмолова, Г. О. Балла, І. Д. Беха, І. А. Зязюна, В. Ф. Ломова, А. Маслоу, В. О. Моляко, В. Ф. Моргуна, Н. Г. Ничкало та ін.<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Платонов К. К. Вопросы психологии труда . 2-с изд. – М: Медицина. 1970. – 264 с.

<sup>41</sup> Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М: Педагогика, 1981–304 с.

<sup>42</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.; Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. : Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.; Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 424 с.

Експериментальні дослідження Б. Г. Ананьєва, О. О. Бодальова, М. Й. Боришевського, Л. В. Долинської, Г. С. Костюка, І. С. Кона, О.В. Скрипченко, П. Р. Чамати та ін. доводять, що „Я – образ” – це складна єдність свідомого і несвідомого, стійкого і нестійкого, реального і уявного<sup>43</sup>.

Але, вивчаючи історію психології, ми відзначаємо, що тлумачення категорії „самосвідомість”, образ „Я” досить неоднозначне.

У вітчизняній психології експериментально підтверджується, що психіка в цілому забезпечує орієнтир у ситуації і включає в себе певні можливості не лише ситуативної, а й надситуативної, незалежної поведінки. Психіка – це інструмент не тільки адаптації до ситуації, а й вихід за її межі.

Сучасна зарубіжна і вітчизняна психологія приділяє велике практичне значення вивченню „Я-образу” людини та його розвитку в різні вікові періоди.

Основною метою реформування вищої освіти в Україні є забезпечення психолого-педагогічних умов для саморозвитку і самореалізації студента як суб’єкта освітнього процесу.

Щоб допомогти студентові досягнути вершин у духовно-моральному і професійному розвитку в процесі педагогічної підготовки, потрібно спиратися на його вікові й індивідуальні психологічні особливості та умови психічного розвитку. Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, характеризують такі риси: вищий освітній рівень; велике прагнення до знань; висока соціальна активність; досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості<sup>44</sup>.

Студентський період життя людини припадає переважно на другий період юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуттям певної юридичної та економічної

---

<sup>43</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.; Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.; Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М: Педагогика, 1981. – 304 с.

<sup>44</sup> Основы педагогики и психологии высшей школы / [под ред. А. В. Петровского]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 294 с.; Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посібн. [для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ „Філ-студія”, 2006. – 320 с. ; Психология : словарь / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1990. – 494 с.

відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності, здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення<sup>45</sup>.

Студентський вік розглядається Б.Г. Ананьєвим як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда. Він дає таке визначення студентського віку: „Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, опанування та консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік”<sup>46</sup>.

Фізичний розвиток людини досягає свого розквіту у віці від 20 до 30 років і характеризується найвищим рівнем таких показників, як м’язова сила, швидкість реакцій, моторна спритність і фізична витривалість.

Функціональної зрілості мозок людини досягає на початку юності. Серед нейрофізіологічних особливостей, пов’язаних з розвитком центральної нервової системи студента, найважливішими є такі: найменший прихований період реакцій на будь-який зовнішній вплив подразника, тобто найшвидше реагування на нього; найбільший обсяг оперативної пам’яті зорової і слухової модальності; високі показники обсягу, переключення і вибірковості уваги; оптимум розвитку інтелектуальних функцій (припадає на 18-25 років); найвища швидкість розв’язання вербально-логічних завдань, комплексний характер мислинєвих операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення, гнучкого переходу від образного до логічного та навпаки; інтенсивний розвиток усіх видів почуттів, підвищена емоційна чутливість до різних обставин навколишнього життя<sup>47</sup>.

Тому цей період життя максимально сприятливий для навчання і

---

<sup>45</sup> Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. Слєпкань – К. : Вища школа, 2005. – 240 с. – С. 24.

<sup>46</sup> Ананьєв Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с. – С. 125.

<sup>47</sup> Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка. – собр. Сочинений в 6-ти томах. Т. 4 – М: Педагогика 1984. – С. 220–242.; Зейгарик Б. В. Теория личности в зарубежной психологии – М: Изд. МГУ, 1982. – 182 с. ; Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М: Педагогика, 1981. – 304 с.

професійної підготовки молодого людини.

У студентські роки молода людина набуває не лише зрілості соматичної, статевої та психофізіологічної. Вона повинна досягнути зрілості також і як особистість. П. Я. Гальперін дав таку характеристику зрілості: „Зрілість – це здатність самостійно враховувати межі своїх можливостей, коли людина діє вільно, тобто відповідно до психологічної оптимальності”<sup>48</sup>.

За результатами дослідження (проведеного під керівництвом Б.Г. Ананьєва протягом 60-70 рр. минулого століття, в якому брали участь понад 1800 осіб віком від 18 до 35 років) було встановлено, що студентський вік „золота пора людини” – сензитивний період для розвитку людини як особистості: формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумова подальшої самостійної професійної творчості; центральний період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру; переоцінка мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; інтенсивне формування соціальних цінностей у зв’язку з професіоналізацією<sup>49</sup>.

Це доленосний період у житті людини, оскільки вирішується велика кількість відповідальних життєво важливих проблем, що значною мірою визначають подальшу її долю, які молода людина має розв’язати в найкоротший період.

У цей час відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності. Провідну роль у пізнавальній діяльності починає відігравати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв’язки між різними сферами реальності, яка вивчається. Навчання оцінюється студентами не тільки з погляду набуття професіоналізму, а й інших цінностей: „навчання забезпечує всебічний розвиток особистості”, „одержуєш життєві перспективи”, „отримуєш диплом про вищу освіту” (з відповідей студентів).

Для особистості студента характерними є активний розвиток мо-

---

<sup>48</sup> Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме „Формирование умственных действий и понятий” : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология”/ П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с. – С. 17.

<sup>49</sup> Амосов Н. М. Алгоритмы разума / Н. М. Амосов. – К. : Наукова думка, 1979. – 223 с.; Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с. – С. 125.

ральних і естетичних почуттів, посилення свідомих мотивів поведінки, цілеспрямованості, рішучості й наполегливості, самостійності та ініціативності, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілі та сенс життя, обов'язок і відповідальність, любов і дружба)<sup>50</sup>.

Проте, не кожен студент сповна реалізовує свої потенційні можливості досягнення високого рівня розвитку моральної, інтелектуальної та фізичної сфер. Це пояснюється як недостатнім розвитком здатності до свідомої регуляції власної поведінки, так і прихованою ілюзією, що це зростання сил буде тривати постійно, що краще життя ще попереду і всього омріяного можна легко досягнути. Цьому сприяє і більша „свобода у процесі навчання, послаблення педагогічного контролю”. Через недостатній життєвий досвід деякі студенти плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою.

Нерідко навіть у кращих студентів показники інтелектуального розвитку залишаються на тому ж рівні, з якими вони прийшли до університету. Це вік безкорисливої жертвності та повної самовіддачі. Водночас для студентів характерним є невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких лежать не завжди гідні мотиви<sup>51</sup>.

Б. Г. Ананьєв розробив типологію студентства, в основу якого покладені такі критерії: ставлення до навчання, наукова і громадська активність, загальна культура і почуття колективізму<sup>52</sup>.

*Тип 1.* Студент, що відмінно навчається з профільних, загально-теоретичних, суспільних дисциплін. Займається науково-дослідницькою роботою. Має високу культуру. Бере активну участь в громадській роботі. З колективом пов'язаний різнобічними інтереса-

---

<sup>50</sup> Астахова В. І. Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65–69.; Изюмова С. А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов / С. А. Изюмова // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С. 54–63.; Кабрин В. И. Социально-психологические проблемы и пути активной профессионализации личности в условиях вуза / В. И. Кабрин // Методические проблемы совершенствования вузовского образования. – Томск: Изд-во ТГУ, 1987. – С. 8–15.; Казанцева Т. А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов / Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 51–59.

<sup>51</sup> Астахова В. І. Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65–69.

<sup>52</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.



ми. Це – ідеал сучасного студента.

*Тип 2.* Студент добре навчається. Вважає отримання спеціальності єдиною метою навчання у вищому навчальному закладі. Суспільними дисциплінами цікавиться у межах програми. Пов'язаний з колективом навчальними і професійними інтересами. Бере участь у громадській роботі. Оцінюється викладачами та колегами як хороший студент.

*Тип 3.* Студент, що відмінно встигає у навчанні, розглядає науку як основну сферу інтересів і діяльності. Виявляє інтерес до суспільних наук як засобу пояснення дійсності і своєї поведінки. Має високу загальну культуру. Активний у громадській діяльності, з колективом пов'язаний широкими науковими інтересами. Студент цього типу – майбутній учений. Серед цих студентів є такі, хто займається тільки наукою, всі ж інші заняття вважає марною тратою часу. Саме про них говорять – „раціоналіст ХХІ століття”.

*Тип 4.* Студент, що встигає у навчанні, активно цікавиться суспільними науками понад програмою, науково-дослідницькою роботою, як правило, не займається. Загальна культура обмежена професійними інтересами. Виключно активний у громадській роботі і в житті колективу, інтереси якого розглядає як власні. Це активний громадський діяч. Його поважають за чесність, принциповість, єдність слова і справи. Він завжди в гущавині життя. Вчиться на „добре” і „відмінно”.

*Тип 5.* Студент, що встигає у навчанні з усіх дисциплін. Науково-дослідницькою роботою не займається. Розглядає спеціальність і культуру як основну сферу своїх інтересів і діяльності. В суспільному, громадському житті не бере активної участі. З колективом його пов'язують культурні та розважальні інтереси. У студентському колективі він – визнаний ерудит, знавець сучасного мистецтва, за його порадою інші студенти читають ті чи інші книжки. Іноді це заважає навчанню, але такий студент добре навчається і сумлінно ставиться до майбутньої професії.

*Тип 6.* Студент має низьку успішність. Науково-дослідницькою роботою не займається. Пасивний стосовно участі в громадській діяльності. Відпочинок і розваги розглядає як головну сферу своєї діяльності. З колективом пов'язаний, головним чином, інтересами відпочинку. Це посередній студент, який вважає себе „оригіналом”, іноді морально нестійкий. Свою професію не любить і цінує її лише як

джерело існування. Навчається з мінімальним зусиллям; де є можливість, використовує шпаргалку.

У науково-методичній літературі можна зустріти поділ студентів за рівнем відповідального ставлення до навчальної діяльності. Критерієм відповідальності найчастіше вважають: повноту виконання завдань, термін їх здачі, зацікавленість роботою. Виходячи з цих критеріїв, студенти поділяються на дійсно відповідальних, виконавців і безвідповідальних.

Слід зауважити, що більшість студентів є представниками другого рівня.

Г. О. Нагорна<sup>53</sup> поділяє студентів педвузів залежно від типу мислення на чотири групи: високий рівень – творчий тип мислення; достатній рівень – репродуктивно-творче мислення; середній – репродуктивне мислення; низький – інтуїтивне мислення.

Студенти з *високим рівнем* професійного мислення виділяють істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, ситуацій, аргументують їх, можуть прогнозувати результат, приймати власне рішення.

Студенти з *достатнім рівнем* професійного мислення виділяють істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, обставин, ситуацій, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки і залежності, але недостатньо аргументують свої рішення, прогнозують можливі результати взаємодії з учнями, колегами.

Студенти із *середнім рівнем* розвитку професійного мислення виділяють суттєві, істотні ознаки педагогічних явищ, фактів, обставин, ситуацій, але не завжди можуть прогнозувати, не виходять за межі відомих правил, вважають за краще діяти за зразком.

*Низький рівень* професійного мислення характеризує студентів, яким важко визначити істотні ознаки педагогічних фактів, ситуацій, обставин, їх діяльність підпорядкована інтуїції.

Отже, існують різні види типізації студентів, які певною мірою можуть допомогти молодому викладачеві в організації навчально-виховної роботи, процесу адаптації молодої особи у вищому навчальному закладі.

Найважливішою умовою для успішного всебічного розвитку кожного студента є розуміння ним своєї неповторності, індивідуальності.

---

<sup>53</sup> Нагорна Г. О. Специфічні особливості діагностики професійного мислення у майбутніх вчителів / Г. О. Нагорна // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 94–102.

ті. Відомий психолог Б. Г. Ананьєв відзначає: „Індивідуальність – це і предмет виховання і його умова, а найбільше його продукт. Як в клінічному, так і в педагогічному досвіді одиничне в розумінні індивідуальності є унікальним явищем, оскільки воно має власний внутрішній світ, самосвідомість і саморегуляцію, що є діючим організатором поведінки – „я”<sup>54</sup>.

За твердженням В. М. Бехтерева, світ будується за формою замкнених систем, що репрезентують особливі індивідуальності. Кожна індивідуальність може бути різною за складністю, але вона засвідчує завжди певну гармонію складових і має свою форму, свою відносну стійкість системи. Гармонія складових є основою індивідуальності.

Студентський вік – надзвичайно важливий період становлення „Я-концепції”. „Я-концепція” майбутнього фахівця – складна, динамічна система уявлень студента про себе як особистість і суб’єкт навчально-професійної діяльності. Вона вміщує: 1) „образ-Я”, що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції та настанов щодо себе; 2) емоційно-ціннісне ставлення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей і особистісних властивостей, рівнем самосприйняття і самоповаги; 3) поведінкову складову як самопрезентацію – певні дії (внутрішні чи практичні), породжені уявленням про себе та самоставленням<sup>55</sup>.

Для студентського віку характерною є активізація самопізнання і подальшого формування самооцінки, здатності проявити й зберегти свою індивідуальність. Потреба в досягненні, якщо вона не знаходить свого задоволення в провідній для студента навчально-професійній діяльності, закономірно зміщується на інші сфери життя – у спорт, бізнес, громадську діяльність, хобі або в сферу інтимних стосунків. Однак людина неодмінно повинна знайти для себе галузь успішного самоствердження, інакше це може загрожувати їй хворобою<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Ананьєв Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с. – С. 77.

<sup>55</sup> Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / Александр Григорович Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.; Бенедиктов Б. А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б. А. Бенедиктов. – М. : Высшая школа, 2001. – 224 с. – С. 46-48.

<sup>56</sup> Беллак Л. О проблемах концепции проекции // Проективная психология / Пер. с англ. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – С. 28-41.; Бенедиктов Б. А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б. А. Бенедиктов. – М. : Высшая школа, 2001. – 224 с. – С. 46-48.

Студентський вік – період романтики, життєвого оптимізму, активної соціальної позиції. Оскільки молоді властиве почуття нового, сміливість та рішучість, максималізм і творчість, то саме з нею завжди пов'язують надію на соціальний прогрес, краще майбутнє суспільства.

Студентський вік – „золота пора” і в особистому житті людини: час великих мрій і закоханості, затишку дружнього кола спілкування і заглиблення у власне „Я”, духовного злету і сексуальної активності, створення сім'ї і щасливих турбот материнства-батьківства.

Спостереження засвідчують, що пошук супутника життя, інтерес до особи протилежної статі займають суттєве місце в думках і поведінці студентів, що позначається, звичайно, на ставленні до навчання, наукової та громадської діяльності. Проте емоційне піднесення, яким супроводжуються інтимно-особистісні стосунки, роблять молоду людину не лише просто щасливою, а й підвищують загальний життєвий тонус, що позитивно впливає на навчально-професійну діяльність студента: покращується робочий настрій, активізується творчий потенціал, виникає бажання краще навчатися. Таким чином, сприятливе становище студента у навколишньому середовищі позитивно впливає на розвиток його особистості<sup>57</sup>.

Отже, студентство є складовою частиною молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій.

Студентському віку притаманна кризова насиченість. Вікова криза характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток набуває бурхливого стрімкого характеру. Ознаки кризи можуть бути такими: виникнення сильних переживань у зв'язку з незадоволенням існуючих потреб; загострення рольових конфліктів „студент – викладач”, „студент – студент”; ціннісно-сміслова невизначеність, неструктурованість особистості (наприклад, дехто вперше дізнається про можливість самоуправління, саморегуляції та самовиховання); байдужість та безвідповідальність студента.

Ця криза пов'язана з потребою у самовизначенні та пошуком сво-

---

<sup>57</sup> Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165–170.

го місця у подальшому, вже самотійному житті. Це конструювання свого „Я” на майбутнє. Молоді люди переосмислюють своє життя, вносять певні корективи, виробляють нові стратегії на майбутнє і не тільки „ким бути?”. Молодь живе скоріше майбутнім, ніж сучасним. Звичайно, життєвий вибір, як і будь-який інший, супроводжується ваганнями, сумнівами, невпевненістю в собі, переживаннями невизначеності, і водночас відповідальністю за кожен крок до остаточного прийняття рішення.

Одночасно самовизначення передбачає також самообмеження, бо кожен вибір звужує життєві перспективи, наприклад, вибір професії. Тому студенти й відчувають побоювання помилки, але в такому ваганні та побоюванні розвивається професійна зорієнтованість. Загалом погляди на майбутнє у молоді оптимістичні, вони обирають подальший життєвий шлях, професію і стають студентами <sup>58</sup>.

Але навіть після того, як людина обрала майбутню професію, стала студентом і успішно навчається, труднощі та проблеми самовизначення не зникають. Найбільшими кризовими ситуаціями студентського віку є такі:

1. Криза професійного вибору. Вона зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається вже після вступу до вищого навчального закладу. Через це часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть із іншої спеціальності. Наявність таких тенденцій нерідко призводить до розвитку в студентів багатьох особистісних проблем і психосоматичних розладів.

2. Криза залежності від батьківської родини. З одного боку, молоді люди можуть жити окремо від батьківської сім'ї в студентському гуртожитку, мати виражену тенденцію до самотійності, проявляти особистісну зрілість, а з іншого, спостерігається емоційно-особистісна й побутова, особливо матеріальна, залежність від батьків.

3. Криза інтимно-сексуальних стосунків. Студентський вік відповідає періоду посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною. Водночас створення власної родини блокуване матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю, а позашлю-

---

<sup>58</sup> Беллак Л. О проблемах концепции проекции // Проективная психология / Пер. с англ. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – С. 28-41.

бні стосунки загалом є соціально несхвалюваними та можуть супроводжуватися внутрішньо особистісною конфліктністю, постійною напруженістю. У деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше.

4. Кризові ситуації у навчально-професійній діяльності. Факторами, що провокують кризові ситуації у студентів, є деякі психотравмуючі особливості організації навчального процесу у вищій школі. Часто вивчення та успішне складання певної навчальної дисципліни стає самоціллю, а не засобом досягнення мети оволодіти професійними знаннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи. На жаль, ці тенденції підтримуються не лише особистісно незрілими студентами, а й окремими викладачами. Творче і свідоме опанування знаннями витісняється зубрінням навчального матеріалу та конформізмом щодо екзаменатора. Несистематичне, а передекзаменаційне вивчення матеріалу не тільки не сприяє формуванню глибоких професійно-важливих і особистісно-значущих знань, умінь і навичок, а й провокує психоемоційне перевантаження<sup>59</sup>.

Нерідко кризовою є також ситуація працевлаштування після закінчення вищого навчального закладу. Так, в умовах сьогодення (за нашими дослідженнями) понад 60 % випускників, які опанували педагогічні спеціальності, не орієнтовані на професійно-педагогічну діяльність. Ця професія для них не є особистісно значущою життєвою цінністю, а тому своє майбутнє вони не пов'язують із нею. Ця серйозна проблема дедалі більше посилюється в умовах економічної скрути, відсутності стабільного ринку праці, падіння соціального престижу праці педагога.

Як зазначає Г. С. Абрамова, кожна криза має свої позитивні сторони. Тільки в цей період – період кризи – фактор середовища дає ефект „все або нічого!”. Таким середовищем для студента є вищий навчальний заклад – фактор соціалізації. Криза – це загострення протиріч, а саме протиріччя – рушійна сила розвитку: людина відштовхується від неусвідомлюваної залежності і стає особистістю. Це дає можливість краще пізнати себе, що і є основою та умовою подальшого розвитку особистості студента. Адже у молоді має бути свій ви-

---

<sup>59</sup> Алберти Р. Самоутверждающее поведение: Распрямись, выскажись, возрази! / Алберти Р., Эммонс М. – СПб. : Академический проект, 1998. – 190 с.; Астахова В. І. Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65–69.

значальний погляд, своя думка, свої оцінки, погляди на різні життєві події, своє ставлення і свій власний вибір життєвого і професійного спрямування<sup>60</sup>. Проте розквіт інтелектуальних і фізичних сил, зовнішньої привабливості в деяких студентів створює ілюзію легкості досягнення будь-яких цілей – виникає необміркований нігілізм, категоричність оцінок, недовіра до старших<sup>61</sup>.

Розвиток особистості в студентські роки зберігає свої відносно постійні важливі особливості та ознаки, відбуваються зміни в мотивації, зокрема, в потребах та інтересах<sup>62</sup>.

А. Г. Маслоу розробив ієрархічну класифікацію потреб, згідно з якою вищі потреби як ситуативно, так і генетично виникають тільки після задоволення потреб попередніх рангів. Ця ієрархія має такий вигляд: фізіологічні потреби; потреба у безпеці; потреба в коханні; потреба у суспільному статусі; потреба у самореалізації та індивідуальному розвитку.

Він також зазначає, що відносини і спілкування з дорослими відбувається „на рівних”. Потреба в незалежності повністю усвідомлюється завдяки зростанню когнітивних здібностей, досягненню повної фізіологічної зрілості та вимогам з боку суспільства. Відбуваються зіткнення з батьківськими бажаннями, внаслідок чого виникає багато сімейних конфліктів, як протидія нав’язаним думкам<sup>63</sup>.

Складнощі та протиріччя життя актуалізують проблему вибору, вміння активно шукати сенс свого життя. Студенти мають більш відкритий і сміливий погляд на світ, включаючи проблеми морально-етичного характеру. Становлення особистості, самовизначення пов’язані з формуванням світогляду – системи узагальнених поглядів, знань, переконань, уявлень, цінностей, ідеалів. І. С. Кон зазначає, що молодь, пізнаючи світ, повертається до власного „Я”, вирішуючи світоглядне питання: – „А що я значу в цьому житті?”. Загалом, вони шукають відповіді на всі запитання, також є категоричними в своїх

---

<sup>60</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 624 с. – С. 64.

<sup>61</sup> Там само. – С. 23-28.

<sup>62</sup> Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 319 с. – С. 200-201.

<sup>63</sup> Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 424 с. – С. 122.

поглядах, що засвідчує юнацький максималізм<sup>64</sup>.

Таким чином, опинившись на порозі дорослості, студенти спрямовані у майбутнє. Реалізація основних потреб цього віку призводить до відносної стабілізації особистості, формування світогляду. Центральним стає самовизначення – професійне та особистісне. Ви-являється свідоме позитивне ставлення до навчання. Все це дає можливість у цей віковий період здійснювати пошуки сенсу життя, відбувається часткова гармонізація особистості та її подальше становлення.

У цей час людина опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає сенс свого життя. „Якщо розглядати розвиток лише як зміну психічних функцій, то всі новоутворення вже закінчилися і тепер остаточно закріплюються та вдосконалюються”<sup>65</sup>. У цей період відбуваються досить істотні зміни особистості. Це пов’язане з тим, що складається нова мотиваційна структура учіння. Домінантне місце займають мотиви, пов’язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя. Ці мотиви отримують особистісний смисл та стають дійовими. Молода людина намагається якнайглибше пізнати себе, свої можливості та здібності, правильно оцінити життєву перспективу. Адже найвища мудрість – знайти самого себе<sup>66</sup>.

У цьому напрямі звертає на себе увагу концепція американського психолога Дж. Левінгера<sup>67</sup>. Базовим її поняттям є феномен „становлення „Я”. Висунута гіпотеза стосується існування такої властивості особистості, яка визначає здатність людини мати „концепт самого себе”, відрізнити своє „Я” від власних потягів і бажань. Автор виділяє сім „Я” – рівнів в житті людини: сімбіозний, імпульсивний, самозахисний, компромісний, моральний, незалежний та інтегральний. Шлях від першого рівня до останнього відбувається з віком, ростом інтелекту, зміною соціо-економічного статусу людини. Якщо розви-

---

<sup>64</sup> Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с. – С. 25.

<sup>65</sup> Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посібн. [для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ „Філ-студія”, 2006. – 320 с. – С. 65.

<sup>66</sup> Яремчук С. В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя / С. В. Яремчук // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1(30). – С. 89–97.

<sup>67</sup> Алберти Р. Самоутверждающее поведение: Распрямись, выразишь, возрази! / Алберти Р., Эммонс М. – СПб. : Академический проект, 1998. – 190 с.



ток „Я” відстає від фізичного, то людина залишається на певному рівні, який є неадекватним віковим та рольовим очікуванням. Завдання викладача, куратора академічної групи, усього професорсько-викладацького складу ВНЗ – створити умови та сприяти максимальному процесу росту образу „Я”.

Американський психолог і філософ У. Джеймс в своїй роботі „Принципи психології” розглядає особистість як сукупність „Я – чистого” і „Я – емпіричного”. Перше – пізнає світ і є об’єктом, друге предметом пізнання і суб’єктом. Цікаво, щодо емпіричного „Я” Джеймс, включає не тільки фізичні і духовні якості особистості, а й її будинок, родичів, одяг, друзів, репутацію, власність. Адже всі ці речі викликають у людини певні почуття, які і впливають на цілісність і здоров’я образу „Я”. Досягненням концепції „Я” У. Джеймса було введення в психологію категорій самооцінки, успіху, рівень домагань, які є часткою емпіричного „Я” і можуть експериментально бути дослідженні. Також У. Джеймс уважно проаналізував складові частини емпіричного „Я”, розбивши їх на такі об’єкти пізнання: а) „Я” фізичне; б) „Я” соціальне, в) „Я” духовне. Кожна з них має власні елементи, до яких відносяться і самооцінка, почуття, емоції, вчинки тощо. Взаємозв’язок і цілісність всіх компонентів „Я” надають людині відчуття щастя і задоволення. Розвиток „Я” духовного – найбільш вірний шлях вирішення конфліктів, подолання неврозів людини в різні її вікові періоди.

Крім особливостей структури „Я – образ” певна кількість досліджень спрямована на характеристику різних форм прояву цього феномену. Так, Р. Бернс, Л. Роджерс, М. Розенберг та ін. диференціюють уяву про себе за такими ознаками: „Я – минуле”, „Я – теперешнє”, „Я – майбутнє”, залежно від форми уяви – „Я – фантастичне”; від впливу провідної діяльності – „Я – моральне”, „Я – сімейне”, „Я – соціальне” та ін.

Серед численних досліджень образу „Я” особливе місце займає концепція Р. Бернса. Він стверджує, що „Я” – це система „установок, спрямованих на себе”, яка складається з трьох основних компонентів: когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового, на його думку, „Я – образ” особистості є продуктом її самосвідомості. У більш вузькому плані „Я – образ” учений ототожнює із самооцінкою. Таким чином, впливаючи і змінюючи самооцінку, автоматично змінюються образ „Я”.

В українській практичній психології образ „Я” розглядається у контексті визначення життєвої ситуації особистості. Йдеться про більш-менш усвідомлене уявлення людини про себе, яке виявляється в трьох різновидах – „негативному, ідеалізованому (завищеному) та реалістичному”.

Негативний образ „Я” характеризується по відношенню до самого себе почуттям провини, розгубленості, власної неповноцінності. У житті така людина сприймає власні невдачі та помилки як належне. Успіхи відносить на рахунок випадковості або нереалізованих здібностей.

Ідеалізований (завищений) образ „Я” притаманний людям з високою самооцінкою, рівнем домагань, спрямованих на досягнення соціального успіху. Часто він формується у сім'ях, де особливе значення надається культу кар'єри, високих посад тощо. Така особистість у спілкуванні з іншими проявляє високомірність, самовдоволення, зарозуміння, намагається уникнути критики, заперечень.

Реалістичний образ „Я” формується з усвідомлення набутого досвіду шляхом співвідношення особистих якостей, здібностей до певних життєвих обмежень. Такій людині притаманні адекватний рівень самоповаги, поведінки, задоволення професійною діяльністю. Проте, як перший, так і другий різновиди образу „Я” заважають людині оптимально реалізовувати в життя свої плани, можливості тощо, і є причиною неадекватних рольових форм поведінки.

Для реалізації мети нашого дослідження, ми використовували ту теоретичну платформу, яка є синтезом загальновизнаних психологічних теорій. Отже, на нашу думку, найбільш вдалим і змістовним буде тлумачення поняття та структури „Я – образу”, як динамічної системи уявлень людини про себе, що включає такі структурні компоненти:

- 1) когнітивний – процес пізнавальної діяльності орієнтований на самого себе, внутрішній світ, багатий суб'єктивним, індивідуально – самобутнім;
- 2) емоційний – широкий спектр емоційних установок по відношенню до себе, від самоповаги і до самоприпинення.
- 3) поведінковий (культативний) – система установок суб'єкта по відношенню до власних дій, вчинків, опосередкованих зовнішньою (руховою) та внутрішньою (психологічною) активністю.

Отже, альтернативою директивному підходу до виховання студен-

тів має виступати філософія особистісно–орієнтованого виховання, яке забезпечує право на свободу вибору ціннісної позиції, цінність людського духу і цінність життя взагалі, на можливість його дійового здійснення за наявності в неї установки на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності.

Тому виховання не може зводитися лише до формування певних якостей, розкриття природних задатків, процес виховання має здійснюватися в соціально організованій діяльності, спілкуванні, опосередкованими доброзичливими взаєминами взаємовимогливості. Процес виховання за своєю сутністю має бути динамічним, диференційованим, особистісно-орієнтованим.

Інтеграцію України у світовий культурно-освітній простір може забезпечити передусім система виховання, адекватна меті держави і конкретної особистості.

Тому в сфері виховання відбувається інтенсивний пошук більш досконалої моделі. Вона повинна базуватися на кращих національних, культурних і виховних традиціях, ураховуючи уроки історії українського народу, власні ресурси і можливості держави, забезпечити духовну і предметну творчість педагогічної громадкості.

Зарубіжні вчені, переважно російські, Є. В. Бондаревська, А. П. Валецька, В. В. Кумарин, Н. С. Розов, Х. Г. Тхачапсоев, П. Г. Щедровецький та ін. обґрунтовують ліберально-раціоналістичну, глобально-історичну, традиційно-консервативну, науково-технократичну, культурно-творчу, класичну та інші парадигми освіти та виховання.

При всій різноманітності пошуків, що ведуться в світі нині, на нашу думку, слід зупинитися на такому напрямі як особистісно-орієнтований.

Сучасна, розроблена І. А. Бехом та А.М. Бойко, нетрадиційна особистісно-орієнтована парадигма виховання має антропоцентричний характер. Вона об'єктивно прийшла на зміну знаннецентричної, культуроцентричної парадигм. Її системоутворюючим фактором виступає не освіта, а особистість, індивідуальність як унікальна неповторність<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. : Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.; Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко // Підготовка вчителя до формування виховуючих

Особистісно-орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої групуються всі інші суспільні пріоритети. Згідно з цим добро стає сутнісним визначенням людини. Виховні ситуації, які створюються у межах особистісно-орієнтованого виховання, мають забезпечувати розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав студента до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя.

У контексті особистісно-орієнтованого підходу може бути намічено декілька варіантів запровадження особистісно-орієнтованого виховного процесу (модель І. Д. Беха, О. Н. Кононенко, М. Ю. Кросовицького та інші).

І. Д. Бех вказує на те, що виховання в особистісному вимірі має такі позиції вихователя: розуміння дитини, визнання дитини, прийняття дитини. Вихователю потрібне співчутливе, емпатійне розуміння та готовність прийняти

вихованця повністю, навіть з його недоліками.

Особистісно-орієнтований виховний процес будується не просто на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців, а, насамперед, на послідовному, завжди і у всьому, ставленні до них як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності.

Визнання педагогом індивідуальності вихованця, врахування її в організації і здійсненні виховної діяльності має проявитися у самій стратегії особистісно-орієнтованого виховання. Визначивши певну систему виховних цілей, завдань виховання, викладач, куратор академічної групи добирає такі засоби виховного впливу, які актуалізують властиві конкретному вихованцеві функціонально-психологічні особливості. Чим вище диференціація форм виховного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей, тим ефективніше виховання. При цьому враховується, що незалежно від своїх індивідуальних особливостей і можливостей усі студенти мусять знати й ефективно виконувати необхідні моральні вимоги. Отже, конкретні шляхи кожного вихованця до досягнення виховної мети, конкретні механізми особистісного розвитку можуть бути індивідуально-своєрідними і відповідати вихідним індивідуальним особливостям.

Прийняття педагогом вихованця передбачає поблажливе, терпляче

ставлення до нього, але не виключає вимогливості з боку викладача. Вимогливість служить розвитку особистості лише на фоні позитивного ставлення, прийняття і бажання допомогти їй.

Таким чином, прийняття вихованця – це й прояв поваги до нього, яка включає повагу до його думок, переживань, дій, до його прав і гідності.

Особистісно-орієнтоване виховання надає можливість вихованцеві краще функціонувати як особистості. Такий ефект є наслідком того, що і вихователь, і вихованець працюють в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психологічному напруженню як результату переживання небезпеки від неделікатного вторгнення викладача у юнацький світ. Студент має щоразу відчувати, що зустріч з викладачем відкриває для нього нові можливості як щодо емоційних вражень, так і щодо спілкування та вільної поведінки.

Лише за дії особистісно-орієнтованої технології студент в змозі відчувати, що він не просто перебуває, а повноцінно живе в атмосфері людяності, яка має поновити її своїм гуманним змістом.

Особистісно-орієнтовані технології створюють, по-перше, простір для прояву особистих проблем вихованців, з сукупності яких складається їх власне життя, і без яких вони не уявляють себе особистостями. По-друге, у такому виховному середовищі особисті проблеми вихованців вирішуються найбільш психологічно оптимально для них чином. Це означає, що студент не зазнає таких дій педагога, за яких буде принижена його гідність. Навпаки, будь-яка життєва колізія завжди виступатиме приводом для утвердження гідності студента.

Особистісно-орієнтований підхід використовує технологічні механізми виховання, розраховані на залучення всіх компонентів структури особистості (свідомість, емоції, воля) у соціальній міжособистісній взаємодії.

І.Д. Бех пропонує низку інваріантів як усталених і незмінних наукових вимог<sup>69</sup>, які на нашу думку можуть бути адаптовані до виховного процесу у ВНЗ.

**Перший інваріант:** передбачає формування у суб'єкта здібності, бажання усвідомити себе як особистість.

**Другий інваріант:** формування образу „гарного іншого”. Уза-

---

<sup>69</sup> Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. : Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

гальнюючий образ „хорошого іншого” виступає у функції спонуки студента до міжособистісної взаємодії, і в цьому вбачається його виховуюча цінність.

**Третій інваріант:** Культивування у вихованця цінності іншої людини.

Виховуючи у студента здібність цінувати особистість людини, викладач, куратор мусить пам'ятати про деструктивну дію такого захисного механізму як самоствердження за рахунок приниження інших. Він і сам не повинен його проявляти, і запобігати його прояву у своїх вихованців.

**Четвертий інваріант:** Утвердження педагогом позитивної особистісної сутності вихованців як альтернатива його викриваючому аналізу.

Вільно чи не вільно позиція нерівності у міжособистісній виховуючій взаємодії викладач-студент приводить до того, що педагог надмірно вдається до виховуючих прийомів, які спрямовані на безпосереднє викриття певних негативних рис студента. За логікою вихователя пряма вказівка на такі риси стимулюватиме студента до самоаналізу, самокритики і цим самим сприятиме їх подоланню.

Однак педагогу слід зважити на складну дилему, яка полягає в тому, що з одного боку, ніякі зміни неможливі доки людина не визначила своєї відповідальності, а з другого – таке визначення лише збільшує тягар неблагополуччя.

То ж вказівка на негативні риси психологічно розцінюється студентом як посягання на його „Я”.

**П'ятий інваріант:** Утвердження особистісного розвивального самовиміру.

У процесі виховання морально досконалої особистості важливо запобігти виникненню і розвитку почуття вищого щодо іншої людини, навіть якщо це почуття зрештою мотивоване істиною, красою і навіть добром.

Викладач повинен систематично звертати увагу студента на його власні процеси, а не травмувати її самолюбство, ставлячи за приклад їй інших.

Самовимір – одна з найважливіших умов формування потреби, звички до спілкування з самим собою, до самотньої праці душі.

**Шостий інваріант:** Використання „ефекту генерації” у виховному процесі.

Використання „ефекту генерації” у виховному процесі докорінно змінює його сутність, а отже, і його методичний перебіг та загальну результативність. Поняття „ефекту генерації” фіксує внутрішній процес генерування вихованцем знань – суджень морально-духовного змісту.

Отже, йдеться про таке спрямування виховного процесу, коли студенту тотально не транслюється відчужені моральні норми, стандарти, етичні правила чи вимоги, а він стає час від часу у позицію їх активного створення.

**Сьомий інваріант:** Використання „ефекту присутності” у виховному процесі.

У західній гуманістичній психології використовується категорія „присутності” як форма взаємин викладача зі студентами. Психологічний зміст цієї категорії доцільно визначити як чинення впливу педагога на особистість своєю сутністю, своїми корінними духовними надбаннями. Присутність викладача – це „робота над собою” як основним виховуючим засобом, що виключає будь-який тиск стосовно студента.

**Восьмий інваріант:** Культивування у вихованні досвіду свободи приймати особистісні рішення.

Виховний вплив викладача має бути спрямований на формування у суб’єкта вміння власними силами нейтралізувати дію егоїстичних прагнень і цим самим розчистити поле свідомості для діяльності в межах відношення узгодженості. Саме усвідомлення суб’єктом власної здатності приймати рішення як цінності є дійовим фактором вільного прийняття етичної норми як мотиву його індивідуальної поведінки.

**Дев’ятий інваріант:** Культивування зворотного виховного впливу.

Сучасна гуманітарна наука у своїх пошуках цілісного виміру людської особистості вичленує фундаментальний її критерій – міру чуттєвих ставлень до соціального і природного довкілля, до самої себе та міру життя в цілому. Треба виховувати ставлення до вчинку як до смислу свого життя.

**Десятий інваріант:** Відповідність образу „Я” вихованця результатам своєї поведінки.

Повноцінний виховний процес має забезпечити об’єктивність уявлень дитини про себе. Хто я? – на це складне питання вихованець му-

сять мати однозначну і правильну відповідь, яка б ґрунтувалась не на бажаних цінностях, а на реальних надбаннях його внутрішнього досвіду. Потрібна моральна самокваліфікація полегшується за умови прояву адекватних своєму „Я” моральних вчинків, поведінки в цілому.

**Одинадцятий інваріант:** Ціннісно-сміслова спрямованість предметної діяльності людини. Цей інваріант вимагає від викладача формувати у студентів розуміння власного смислу своїх вчинків і дій.

**Дванадцятий інваріант:** Виховання готовності відстоювати себе як особистість стосовно студентства, відстоювання себе як особистості не тотожне особистісному утвердженню, коли студент лише вчинково проявляє свою морально-духовну сутність. Однак шлях до відстоювання себе як особистості розпочинається з особистісного утвердження – це має бути неодмінним виховним правилом.

Запропоновані виховні інваріанти І. Д. Бехом спроможні зробити виховний процес у ВНЗ більш прогнозованим, а значить більш розвивально ефективним.

Базуючись на вченні В.І. Вернадського і сучасних світових тенденціях, вчені визначають ще одну – нову виховну парадигму як *планетарно-особистісну*, глобально-історичну за своїм значенням, в основі якої – освічена людина, озброєна науковими знаннями і найновішими культурними досягненнями людства.

Сучасна нетрадиційна *особистісно-гуманістична* парадигма виховання, розроблена А.М. Бойко, має антропоцентричний характер. Для практичної реалізації особистісно-гуманістичної парадигми необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних взаємин дітей і дорослих на рівні співробітництва і співтворчості. Нова парадигма ґрунтується на ідеях вітчизняної філософської традиції <sup>70</sup>.

Визначаючи, що виховання і навчання детермінуються сучасними соціальними процесами, в особистісно-гуманістичній парадигмі доводиться необхідність перенесення акцентів із потреб і запитів суспільства на інтереси і потреби людини, бо не людина існує для суспільства, а суспільство – для неї. Усвідомлення цього потребує піднесення культурного рівня, етикоестетичної, гуманістичної спрямова-

---

<sup>70</sup> Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко // Підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 232 с.



ності вищої школи, орієнтованої на можливості й потреби особистості.

Особистісно-гуманістична парадигма виховання А.М. Бойко теоретично обґрунтована в науково-методичному посібнику. Вона використовується в практиці педагогічних закладів освіти всіх рівнів акредитації і загальноосвітніх шкіл, що підтверджує її перспективний характер. Інтеграцію України у світовий культурно-освітній простір може забезпечити передусім система виховання, адекватна меті держави і конкретної особистості. Тому в сфері виховання відбувається інтенсивний пошук більш досконалої моделі. Вона повинна базуватися на кращих національних, культурних і виховних традиціях, враховувати уроки історії українського народу, власні ресурси і можливості держави, забезпечувати духовну і професійну творчість педагогічної громадськості.

Якщо наука є спільною для всіх народів, то всезагальної системи виховання не існує ні в теорії, ні на практиці. Кожен народ творить свою систему виховання, яка відповідає характерним рисам його народності.

Національне виховання – це виховання молоді на культурно-історичному досвіді свого народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості, духовності. Воно є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Таке виховання забезпечує етнізацію дітей як необхідний і невід'ємний складник їх соціалізації.

«Виховання створене самим народом і засноване на народних починаннях, має таку виховну силу, якої немає в найкращих системах, що ґрунтуються на абстрактних ідеях, чи запозичені в іншого народу»<sup>71</sup>.

Національне виховання духовно відтворює в молоді народ, увічнює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй. Виховання є складовою частиною ідеології та культури суспільства. Це категорія загальна, об'єктивна, історична і вічна.

К.Д. Ушинський стверджував, що всі європейські народи мають багато спільних педагогічних форм, але кожний народ має свою мету

---

<sup>71</sup> Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 2. – 1983. – 359 с.

виховання.

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, характером. Софія Русова писала, що національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні і самобутні скарби задля вселюдського поступу. Тоді виховання через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів.

Виховний процес, що організується в кожній виховній системі (великій, середній, малій) є дуже складним явищем. Кожен колектив вихователів завжди відповідальний за його організацію перед суспільством, майбутніми поколіннями.

За словами А.С. Макаренка, перед вихователями завжди стоїть подвійний об'єкт: особистість і суспільство. Змінюючи особистість, змінюємо суспільство; зміна суспільства впливає на формування особистості кожної людини.

Процес виховання завжди спрямований на зміну поглядів, переконань, ідеалів, звичок, поведінки. Сутність виховання з точки зору філософії визначається як перетворення культури людства в індивідуальну форму існування. Сутність виховання з точки зору педагогіки полягає у привласненні соціального досвіду. Зміст цього процесу полягає в тому, щоб те зовнішнє, об'єктивне, найкраще, що є в соціальному досвіді, стало суб'єктивним, тобто перетворилося на погляди і переконання, вчинки і поведінку особистості.

У формуванні людської особистості, поряд з природними особливостями, провідна роль належить виховуючим відносинам.

Вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку інтелектуального генофонду нації, виховання духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів. Це може бути досягнуто шляхом:

- виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури;
- створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і загальної культури, шляхом залучення до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, правоохоронної та ін.);

- збагачення естетичного досвіду студентів шляхом участі їх у відродженні забутих та створенні нових національно-культурних традицій регіону, міста, вищого навчального закладу;
- формування "Я"-концепції людини творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності;
- пропаганду здорового способу життя, запобігання вживанню студентами алкоголю, наркотиків, викорінення шкідливих звичок.

Результативність виховного процесу залежить від певних педагогічних умов, серед яких особливо значущим є співвідношення позиції особистості і системи педагогічних впливів.

Процес становлення студента як фахівця складається з декількох етапів: усвідомлення соціальної ролі праці педагога, сприйняття вимог педагогічної професії, усвідомленого пред'явлення цих вимог до себе, самовиховання необхідних якостей, моделюючих особистість викладача, вчителя, реалізації творчої діяльності. Ці етапи професійного становлення майбутнього спеціаліста складають основу професійно-педагогічного виховання у ВНЗ, процес якого включає в себе навчальну, наукову, позааудиторну та громадську роботу.

Велика увага має приділятися використанню виховного потенціалу навчальних предметів, які формують філософсько-світоглядну позицію, науковий досвід, пізнавальну активність і культуру розумової праці, навички самоврядування, соціальної активності і соціальної відповідальності, політичну культуру студентів; розвивають почуття любові до Батьківщини і свого народу, правосвідомість; сприяють виробленню свідомого ставлення до праці, естетичної культури і фізичного вдосконалення.

Активне засвоєння суспільно-історичного досвіду майбутніми викладачами, учителями забезпечує діяльнісний підхід.

Цілісність цього досвіду забезпечує системний підхід в організації виховного процесу у вищих навчальних закладах (педагогічних, технічних, економічних тощо).

В умовах розбудови української державності і подальшого розвитку незалежності України реальною методологічною основою виховання як соціального явища є ідеологія державотворення зорієнтована на загальнолюдські та національно-культурні цінності.

Теоретичною основою виховної діяльності в наш час є новий національно-культурний зміст, звернення до коренів етнопедагогіки,

знайомство з іменами забутих предків.

Студент педагогічного навчального закладу готує себе не лише до навчання дітей, а й до їх виховання. І перш ніж вчити дітей самоствердженню у суспільстві, він має сам навчитися цьому.

Специфіка виховного процесу у вищих педагогічних закладах полягає в тому, що він включає в себе формування педагогічної спрямованості майбутніх педагогів і основ професійної етики.

*При організації виховного процесу важливо пам'ятати про умови його результативності, а саме:*

- формування морального обличчя особистості відбувається на основі діяльності людини і її спілкування із оточуючими;
- співвіднесення зовнішніх впливів з індивідуальними особливостями особистості;
- знання джерел і рушійних сил її самовизначення.

Навчальний заклад має сформувати культуру самовизначення у кожного студента. Життєве самовизначення більш широке поняття, ніж тільки професійне і навіть громадянське. Воно характеризує людину як суб'єкта власного життя і власного щастя, яка самореалізує свої сили і здібності. Необхідно у майбутніх педагогів сформувати базову культуру. Базова культура є деякою цілісністю, що містить у собі оптимальну наявність властивостей, якостей, що дозволяють людині розвиватися в гармонії з суспільною культурою. Сьогодні варто звертати увагу на формування у майбутніх педагогів таких якостей, як-от: професійна гідність, вірність обов'язкам, діловитість, уміння вести дискусію, відповідальність.

До структурних елементів процесу виховання відносимо: мету, зміст, форми, методи і засоби виховання, його результат. Компонентами процесу виховання є: свідомість особистості студента, її емоційно-чуттєва сфера, звички поведінки.

Таксономія цілей в афективній (емоційно-ціннісній) сфері включає цілі формування емоційно-особистісного ставлення до явищ навколишнього світу на рівні:

- сприймання (моральних норм суспільства);
- інтересу (сформованості інтересу до моральних норм суспільства);
- готовності (реагувати певним чином на події, вчинки людей);
- засвоєння ціннісних орієнтацій;
- активного їх вияву.

Створення чіткої таксономії цілей у виховній роботі дає можливість професорсько-викладацькому складу концентрувати зусилля на головних завданнях, забезпечувати ясність і гласність спільної роботи викладачів і студентів, створювати еталони результатів роботи.

Виховний процес у вищому навчальному закладі реалізує принципи виховання, що визначені Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти і склалися історично (єдність національного і загальнолюдського; природовідповідність; культуровідповідність; активність, самодіяльність і творча ініціатива студентської молоді; демократизація виховання; гуманізація виховання; безперервність і наступність виховання; єдність навчання і виховання; цілеспрямованість; диференціація та індивідуалізація виховного процесу; етнізація; комплексний підхід; опора на позитивне).

Основні напрями виховання реалізуються у навчальних закладах в процесі навчання та позааудиторної діяльності студента.

Позааудиторна виховна робота у вищому навчальному закладі проводиться на основі студентського самоврядування, активності і самостійності студентів за умови керівної ролі студентського активу і педагогічної допомоги викладачів. Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього фахівця у контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів.

Професіоналізація позааудиторної роботи у педагогічних ВНЗ вміщує, з одного боку, "спеціалізацію", тобто урахування специфіки факультету, а з іншого – "педагогізацію", яка враховує загальну професіограму вчителя, надаючи всій системі навчально виховної роботи у вищій школи педагогічної спрямованості, широко застосовуючи в практиці виховання прикладів із професіональної діяльності.

Позааудиторна виховна робота дозволяє надати процесу набуття професії особистісного забарвлення. Вона містить форми, які забезпечують вдосконалення загальної педагогічної підготовки студентів. Основними напрямками професіоналізації позааудиторної виховної роботи можна вважати:

- врахування специфіки факультету при організації і проведенні виховної роботи із студентами;
- широке використання форм, що відображають специфіку професійної діяльності майбутніх педагогів;
- моделювання і розв'язання педагогічних ситуацій;
- удосконалення вмінь і особистісних якостей майбутніх вихова-

телів у процесі включення їх до активної позааудиторної виховної діяльності;

- психолого-педагогічне обґрунтування методів і форм позааудиторної роботи студентів.

В умовах, коли загальноосвітня школа переходить на 11-річний термін навчання, нову структуру і новий зміст освіти, не може не помічати піднесення професійної культури вчителів, їх прагматичного інтересу до нових наукових підходів, сучасних дидактичних і виховних категорій, прагнень педагогічних працівників до науково обґрунтованих власних творчих пошуків.

Не зважаючи на те, що на практиці все ж переважає знаннєвоцентрична парадигма, з'являється новий учитель. А це означає, що й учень, який здатен до самостійного і оригінального мислення, вибору і організації індивідуальної траєкторії розвитку.

Особистісно орієнтоване виховання – це процес, характер якого визначається метою; це процес утвердження особистості як вищої цінності буття. Він можливий за умови пробудження в особистості потреб у самореалізації й самовдосконаленні. Складовими цих потреб є потреби пізнання, потреби в позитивних стосунках з оточуючими. На цій основі виникає позиція доброзичливого, позитивного ставлення до світу, до оточуючих людей. Особистісно орієнтоване виховання створює умови для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, а відтак поваги до інших особистостей. З цих суб'єктивних потреб логічно випливає об'єктивна мета особистісно орієнтованого виховання – створення умов (психологічних, методичних, професійно-педагогічних) для виховання моральної, спрямованої на самовдосконалення особистості.

#### 1.4. СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ПАРАДИГМА ЯК ГОЛОВНИЙ КРИТЕРІЙ ВИЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МІФІВ

Особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна парадигма у вихованні та навчанні може вважатися теоретико-методологічним стрижнем, навколо якого кристалізуються освітні смисли сучасної цивілізації. При цьому зазначена парадигма постає головним критерієм виявлення та аналізу педагогічних міфів. Розглянемо це твердження більш докладно.

Людина, що як мисляча істота, *Homo sapiens*, пізнає світ (що відповідає магістральному вектору людського існування), рано чи пізно підіймається на рівень філософської рефлексії, починаючи усвідомлювати світ за допомогою узагальнених теоретичних конструктів, всезагальних філософсько-природничих категорій, що сприяє піднесення на рівень фундаментального знання. Останнє дозволяє здійснити прориви у будь-якій теоретичній та практичній сфері людського буття, оскільки допомагає перебороти вузькі рамки окремих предметних галузей пізнання світу.

Це цілком стосується педагогічної практики і теорії, які можуть набувати усталеного догматизованого стану у разі, якщо будуються у вузькому контексті педагогічних реалій. М. О. Бердяєв у книзі "*Самопізнання*" писав, що "педагогіка, гідна для однієї епохи, може виявитися негідною та шкідливою для іншої" <sup>72</sup>. Ці слова цілком справедливі для перехідних, кризових явищ, які відбуваються у сучасній освіті, зокрема й у вищій. Сучасна освітня галузь увійшла у **стан системної кризи**, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зіштовхнулося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Ці виклики мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людства та, взагалі, цивілізаційний ландшафт нашої планети. Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації, яка вступила в **еру інформаційного суспільства**, йдеться у книзі А. Тоффлера "*Шок майбутнього*" (1974 р.),

---

<sup>72</sup> Бердяєв Н. Самопознание. – М.: "ДЭМ", 1990. – 336 с. – С. 295.

у доповідях Римського Клубу: "Межі зростання" (1973 р.), "Людство в зворотному пункті" (1977 р.); "Про новий міжнародний устрій" (1978 р.), у праці А. Печчеї "Майбутнє в наших руках" (1988 р.) та ін.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні та світі дозволяє стверджувати, що інформаційне суспільство виявляє серйозні виклики освітній галузі, що, у свою чергу, спричиняє появу педагогічних міфів. Розглянемо зазначені твердження з використанням філософської та загальнонаукової методології, яка дозволяє вийти за вузькі межі педагогічної реальності та залучити дані міждисциплінарних досліджень.

### **I. БАЗОВІ ПРЕСУПОЗИЦІЇ**

1. Людська цивілізація входить у якісно новий стан свого розвитку, який деякі науковці називають ерою інформаційного, чи постіндустріального суспільства.

2. Цей процес створює серйозні виклики для всіх суспільних сфер, тобто спричиняє критичні труднощі і проблеми для існування людства, оскільки вимагає від нього докорінних змін.

3. У силу відомої інертності суспільних інститутів та процесів деякі з них набувають догматизованого характеру, оскільки намагаються зберегти свій *статус кво*, який не відповідає новим умовам їх існування.

4. Догматизовані, тобто застарілі, чи навіть помилкові, педагогічні принципи, на які спираються у своїй діяльності педагоги, називають **педагогічними міфами**, що у їх системній єдності на рівні педагогічної рефлексії та теорії складають педагогічну міфологію – новий напрям педагогічної науки і практики<sup>73</sup>.

5. Логіка та механізми виникнення педагогічних міфів з'ясовуються за допомогою філософської та загальнонаукової методології – **універсальної синергетичної парадигми розвитку**. Розглянемо її більш докладно.

Головна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве. Загальна дихотомія – чи не єдина особливість нашого світу, яку важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм втілює стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя,

---

<sup>73</sup> Тюников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.



що передбачає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Загальна вселенська дихотомія відображає діалектичне джерело руху і розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному схематичному вигляді цей процес простежується у формі розвитку діалектичної суперечності в самій суті всіх речей, що проходить такі стадії своєї еволюції: *тотожність* → *відмінність і протилежність* → *нова тотожність*, в якій знімаються суперечності між протилежностями. У наявності процес розщеплення (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів і явищ, що розвиваються, і, зрештою, – відновлення цієї цілісності на вищому еволюційному витку розвитку. Ця гегелівська схема цілком діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який зазначав, що *будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою*<sup>74</sup>.

Важливо, що зазначений діалектичний процес, який фіксує **формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища**, знаходить вираження у психологічних дослідженнях, які виявляють так зване про- і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, де початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

Зазначена схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювальну (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності і дискретності (відображених у категоріях єдиного і множинного) – є універсальною. П.К. Анохін підкреслював, що з широкої біологічної точки зору, також як і з погляду філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними фазами, що ритмічно повторюються, є універсальним законом, який визначає основну організацію живих істот на нашій планеті<sup>75</sup>.

Цей розвиток, що виявляє *діалектичну схему будь-якої зміни*, можна уявити у вигляді *універсальної філософської моделі*, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, **суб'єкт і об'єкт**, "Я"

---

<sup>74</sup> Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с. – С. 693.

<sup>75</sup> Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с. – С. 14.

і не-"Я"). Ця діалектична схема реалізується як процес зміни трьох станів: стан злиття суб'єкта та об'єкта (*теза*) → стан диференціації суб'єкта та об'єкта (*антитеза*) → новий стан злиття суб'єкта та об'єкта (*синтез*).

*Початковий етап* онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ на рівні примітивних соціумів являють собою єдине психічне ціле, а суб'єкт і об'єкт постають єдиним неподільним комплексом.

*На другому етапі* розвитку людства як виду і суб'єкту історії в епоху нового часу виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація.

*Третій етап* пов'язаний з процесом злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, з якою вони впливають один на одного. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", що розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними.

Третій етап еволюції освіти характеризується побудовою освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, розвитком міждисциплінарного синтезу і появою інтегративних дослідницьких напрямів: акмеології, педагогічної антропології, а раніше – педології (як синтезу наук про людину: на I Міжнародному конгресі педологів – Брюссель, 1911 рік – педологія була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію; перед педологією, як писав Л.С. Виготський, відкрилися блискучі перспективи; ентузіасти нового руху дивилися на педологію як на дисципліну, котра у найближчому майбутньому має стати домінуючою наукою), сугестопедії (використовує досягнення фізіології, ме-

дицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальної педагогіки (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічної синергетики (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екології та хронобіології (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення).

На цьому третьому етапі шкільна практика немов би повертається до своїх сакральних-містичних джерел, поновлюючи глибинні енерго-емоційні цілісно-синергійно-колективістські ресурси навчання, що приводить до розвитку **резонансного навчання**: як пише М.П. Лещенко, коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності; якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття <sup>76</sup>.

Відтак, **універсальна парадигма розвитку постає важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатограних феноменів нашого світу** (у тому числі й педагогічної реальності), що дозволяє здійснювати узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах. У зв'язку з цим є всі підстави говорити про ієрархічну (суб'єкт-об'єктну) та деієрархічну (суб'єкт-суб'єктну) стадії розвитку педагогіки як особливого гомеостатичного інституту збереження, відтворення та розвитку культурно-технологічного стану суспільства. Цей підхід до розуміння розвитку узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школу можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

---

<sup>76</sup> Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 42.

Тут виявляється особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна педагогічна практика, відповідно до якої деякі наріжні принципи традиційної суб'єкт-об'єктної освітньої парадигми виявляються педагогічними міфами. Розглянемо це твердження більш докладно.

## **II. ПЕДАГОГІЧНІ МІФИ**

Розглянемо базові міфи сучасної педагогіки й освіти, на які поступово перетворюються базові ж педагогічні принципи. Зауважимо, що кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав викликам часу, але з появою нових викликів виявився застарілим. При цьому, чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу.

Важливо також зазначити, що педагогічні міфи доцільно аналізувати за суб'єкт-суб'єктними та суб'єкт-об'єктними критеріями.

### **1. Міф про профілізацію навчання**

Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства. Суттєво, що інформаційний бум, який нині визначають як "інформаційний потоп" зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань<sup>77</sup>. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. Як підкреслює О. В. Сухомлинська, "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними про-

---

<sup>77</sup> Чалдини Р. Психологія впливу / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.

цесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" <sup>78</sup>.

Як відзначав А.В.Петровський, "наша педагогічна наука парадоксальним чином обходиться без головного – теоретично вивірених, всесторонньо обґрунтованих і доведених, строго контрольованих і відтворних експериментом законів. Проблема законів і їх специфіки в педагогіці розроблена вельми слабко і знаходиться на стадії загальних дискусій. Поки що закони виховання, освіти і навчання в їх єдності замінюються або настільки загальними положеннями, що їх практичне використання надзвичайно утруднене, або частковими, такими, що мають дуже вузьке значення і непіддатливими перенесенню в нові ситуації, або відвертими трюїзмами. Не знаючи об'єктивних стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії, тобто не знаючи законів, педагогіка, зрозуміло, не може запропонувати їх практиці" <sup>79</sup>.

З погляду С.У. Гончаренко, зазначений процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" <sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с. – С. 3-4.

<sup>79</sup> Петровский А.В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки / А.В. Петровский / Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 9.

<sup>80</sup> Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

**Таблиця 1**

*Порівняльна таблиця негативних та позитивних  
аспектів профільного навчання*

<b>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ПРОФІЛІЗАЦІЮ</b>	<b>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПРОФІЛЬ- НОМУ НАВЧАННЮ</b>
<i>Технократична (суб'єкт- об'єктна) тенденція, яка атомізує реалі- льність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до розподілу праці, її індивідуаліза- ції (подібно до індивідуальних функцій органів людського тіла)	– до створення тимчасових цільових команд (подібно до функціональних си- стем П.К. Анохіна)
– до розвитку багатофункціонального конвеєрного виробництва (макротехнології – макродеталі)	– до розвитку цілісного монофункціо- нального уніфікованого виробництва (нанотехнології – мікродеталі)
– до актуалізації егоцентричних якос- тей людей та індивідуальної діяльності	– до активізації емпатійних якостей людей та колективної творчості (світ- ворчості)
– до рутинної праці людей-гвинтиків	– до креативної праці людей-творців
– до суворої ієрархії виробничих про- цесів та соціальних систем	– до деієрархічності виробничих про- цесів та соціальних систем
<i>Науково-технічний прогрес раціо- нально-технократичної цивілізації, роз- виток інформаційних ресурсів людства, що призводять до:</i>	<i>Сплеск містично-іrrраціонального світорозуміння, ескалація інформації у стан інформаційного буму, чи потопу, що призводять до:</i>
– науково-технологічної спеціалізації та диференціації інформації і технологій	– швидкої зміни технологій, феномену "напіврозпаду компетентності фахівця"
– розвитку монофункціонального, "ву- зького" фахівця, який працює у своїй виробничій сфері все життя	– розвитку універсального багатофунк- ціонального фахівця, який за життя змінює декілька професій
– профілізації у навчанні та професій- ній підготовці	– розвитку фундаментальної підготов- ки, інтеграції знань, розробці інтегрова- них курсів
– розвитку індивідуального підходу у навчанні та вузького доступу до навча- льних ресурсів	– розвитку колективних, кооператив- них форм навчання та широкого, диста- нційного доступу до навчальних ресур- сів
– реалізація вербальних засобів на- вчання, знанневоцентричного підходу	– реалізації екстравербальних навча- льних засобів, НЛП та резонансного на- вчання

При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий процес синтезу нових знань та технологій, що складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки

зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця (що виявляє проблему "*напіврозпаду компетенції фахівця*"). Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість на *принцип універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретний зміст. Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – *профілізації*) виявляється безвихідним. Тим більше, що домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення *людиноцентричної освітньої парадигми* нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки.

Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і давати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, коли вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань.

Зазначене вище можна узагальнити за допомогою таблиці 1.

## **2. Міф про комп'ютеризацію навчання**

А.Н. Петров у книзі "*Ключ до надсвідомості*" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії, а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просувалися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого породження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ютерних систем, які починають жити власним, незалежним від неї життям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й обстановку життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підтверджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук породив положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те, що в принципі піддається

математичному і технічному моделюванню<sup>81</sup>.

"Телевізор і комп'ютер обмежують багатство тілесного сприйняття тільки очима і вухами, скасовувавши цим рівність між сприйняттям образу і звуку, оскільки наприклад, музика, яка звучить з колонок або мова невидимого диктора часто виходить з абсолютно іншої сфери реальності, ніж зображення на екрані. Крім того, враження від почутого і побаченого відокремлені від тілесної активності дитини, яка під час перегляду передачі переходить у стан вищого ступеня нерухомості. Дослідник мозку М. Шлітцер відзначає, що телевізор, відео і комп'ютер спричиняють руйнівну дію на здоров'я дитини, навіть якщо йде найкраща дитяча програма, передача про тварин або навчальна програма. Використання комп'ютера у навчальних цілях у ранньому шкільному або навіть у дошкільному віці також є непродуктивним. Так, результати дослідження у 2000 році 200 ізраїльських шкіл, з яких 122 були забезпечені комп'ютерами, засвідчили, що навіть урок математики, на якому був використаний комп'ютер, не дав жодних покращень академічної успішності, скоріше навіть виявив тенденцію погіршення"<sup>82</sup>.

Як пише В.М. Колісник, телевізор "незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі, – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою... Дослідженнями доведено, що благополучні, "нормально" працюючі юнаки і дівчата в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім'ях, де "ящика" взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві "спілкувався" з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – позитивну інвалідність другої гру-

---

<sup>81</sup> Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с. – С. 4-15.

<sup>82</sup> Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с. – С. 90-93.



пи<sup>83</sup>.

У 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера "*Flickering Mind*" ("*Мерехтливий розум*")<sup>84</sup>, де автор розмірковує про ту шкоду, яку нанесли навчанню сучасні комп'ютери. Разом з очевидними перевагами, використання інформаційних технологій у сфері освіти призводить до виникнення "помилкових цілей", оскільки число комп'ютерів – це зручний показник "якості", а якщо цей комп'ютер ще і підключений до Інтернету, то кінцева мета інвестицій в освіту начебто досягнута. Т. Оппенгеймер стверджує, що інформаційні технології в тому вигляді, в якому вони сформувалися на початку ХХІ століття, в принципі не здатні виконати покладених на них завдань автоматизації інтелектуальної діяльності, до якої відноситься сфера освіти.

Т. Оппенгеймер переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навчального процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати поверненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснених. При цьому комп'ютери згубні за декількома обставинами.

По-перше, вони навчають людину діяти на оточення маніпулятивно-директивним, інструментально-силовим чином, що має тенденцію призводити до насильницьких актів, що рельєфно ілюструється завдяки хакерським технологіям та лавиноподібним потоком комп'ютерних вірусів.

По-друге, комп'ютери шкідливі через прийняту в них двозначну логіку, яка сприяє формуванню в людини однозначного, "чорно-білого" антитворчого мислення. "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу"<sup>85</sup>, що характеризується атомарно-дискретним, аг-

---

<sup>83</sup> Колісник В. М. Виховання: концептуально-психологічний аспект // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 79-89.; Колісник В.М.. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства. Швидше навпаки // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3-4. – С. 103-112.

<sup>84</sup> Oppenheimer Todd. The Flickering Mind: Saving Education from the False Promise of Technology. – N.Y.: Random House, Trade Paperback. – 528 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу. – <http://www.booknoise.net/flickeringmind/>

<sup>85</sup> Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 110.

ресивним, антитворчим сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг<sup>86</sup>) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Тому, як вважає М.П. Брусенцов, реальним вирішенням зазначеної проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює "живу", діалектичну логіку. Відзначимо, що діалектична трійкова логіка на підставі відповідного математичного апарату була розроблена М.П.Брусенцовим у вигляді трійкової системи числення., що дозволяє здійснити перехід освіти від суворой класичної двозначної логіки (що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки, яка ініціює процеси творчості<sup>87</sup>.

По-третє, впровадження комп'ютера як головного провідника видовищних технологій сучасності значно гальмує потребу та процес читання: "у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в "емоційне споживання" кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. В той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє "агресивним формам культури", які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план"<sup>88</sup>.

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних

---

<sup>86</sup> Вайнцвайг П. Десять заповідей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

<sup>87</sup> Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. – С. 240-250. (<http://eprints.zu.edu.ua/5167/>)

<sup>88</sup> Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. – С. 295-297.

(аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодшої людини.

**Таблиця 2**

*Порівняльна таблиця негативних та позитивних  
аспектів комп'ютеризації навчання*

<b>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЮ НАВЧАННЯ</b>	<b>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ</b>
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до інформаційного буму та потреби у розробці засобів швидкої обробки інформації через електронно-механічні прилади	– до появи "дітей-індиго", розвитку резонансно-колективістського сугестопедичного навчання, біо-комп'ютерів як засобів біологічної обробки інформації
– до інструментально-маніпулятивної агресивно-силової, директивно-шизоїдної стратегії взаємодії зі світом	– до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, до появи антропного принципу, ноосферних технологій в освіті
– до однозначного "чорно-білого" антитворчого мислення та логіки і ставлення до світу, коли об'єкти здаються тільки гарними, або тільки поганими	– до багатозначного творчого мислення, появи гуманістичної психології, яка розглядає людину у єдності її негативних та позитивних якостей, що постають її позитивними ресурсами
– до атомізації, хаотизації та технократичного розпорошення реальності, її уречевлення та раціоналізації світу, розвитку лівопівкульової тенденції світосприйняття та світорозуміння	– до сплеску містично-іраціонального та гуманістичного світорозуміння, правопівкульової тенденції світосприйняття, олюднення, психізації дійсності, розвитку синергетики, яка хаос вважає упорядкованою сутністю
– до зменшення впливу книжкової інформації на розвиток людини та поширення знаково-іконічних видовищних її форм	– до синтезу наукових та релігійних уявлень, сходження до сакральних глибин "сходінками вниз, які ведуть вверх"

Водночас значно послабився чинник книжково-вербальної інформації. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема художньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати

свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту<sup>89</sup>.

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, знизилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодшої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Відтак, книга Т.Оппенгеймера руйнує загальну ілюзію благодійності комп'ютеризованого навчання, оскільки дослідження її автора свідчать про помилковість пов'язаних з комп'ютеризацією навчання надій і обіцянок.

### ***3. Подвійний (діалектичний) освітній міф щодо переваги чи мультикультуризму (культурної глобалізації), чи національного самобутності кожної культури***

Цей подвійний міф виражає дух діалектики культурно-історичного розвитку, оскільки як мультикультуризм, так і як культурна самобутність у разі їх абсолютизації постають міфами, тобто не відповідають реаліям розвитку соціумів. Подібним же чином, наш світ з одного боку постає парадоксальним синергетичним утворенням – інтегральним комплексом єдності і розмаїття, а з іншого, – світ людської цивілізації діалектичним чином сполучає культурну єдність і культурну плюральність, які отримують перевагу за конкретних соціально-політичних умов розгортання історичного процесу. Останній у наш час входження людства у невірноважений стан біфуркації виявляє нестійке і вельми динамічне коливання маятника цивілізаційного розвитку навколо полярних ціннісних модусів – культурної гло-

---

<sup>89</sup> Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос.университет, 1976. – 118 с. – С. 86.

балізації і культурної ж самобутності народів, етносів, націй.

#### **4. Міф про необхідність узгодження соціально-педагогічних впливів на вихованців**

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем<sup>90</sup>. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на "межах виховних дій", в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що **парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети)**, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню його космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю **творчої поведінки і діяльності**.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможливорює її розвиток у напрямку шизоїдного ти-

---

<sup>90</sup> Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

пу<sup>91</sup>. Цей висновок знаходить втілення у новітньому **амбівалентному підході** у педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

**Таблиця 3**

*Порівняльна таблиця особливостей узгодженого та неузгодженого соціально-педагогічних впливів на особистість учасників освітнього процесу*

<b>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ УЗГОДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ</b>	<b>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ УЗГО- ДЖЕННЮ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ</b>
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до уречевлення та раціоналізації світу, розвитку однозначної лівопівкульової тенденції світосприйняття та світорозуміння і як наслідок виявляється потреба у формуванні роботизованої людини-гвинтика, у ієрархічній організації освітніх процесів та впорядкованості навчально-виховних впливів	– до розвитку багатозначної правопівкульової тенденції світосприйняття, потребі у розвитку особистості – творчої людини з багатозначним діалектичним мисленням, яка формується через резонансні хаотизовані, багатозначні впливи та деієрархізовану організацію освітніх процесів

### **5. Міф про те, що нові якості дитини, її новоутворення цілком формуються соціальними інститутами – школою, родиною, соціумом у цілому**

Зазначений міф впливає із парадоксів сучасного знання, котрі ілюструються парадоксом розвитку. Він полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого,

---

<sup>91</sup> Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с. – С. 110.

оскільки в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. У К. Маркса цей парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього.

До цього ж смислового ряду відноситься і парадокс емерджентності щодо нових системних властивостей цілого, до яких не зводяться властивості складників цілого, який фіксує появу цілком нових феноменів немов би з ніщо, що виявляє реальність так званої *актуалізаційної педагогіки*.

Аналізований міф також базується на головному камені спотикання сучасної педагогіки, яка виявляє розбіжність між двома наріжними аспектами реальності – *актуально-дійсним (сьогоденням) і потенційно-можливим (минулим та майбутнім, уявним)*, котрі через єдність світу слід розглядати як єдине ціле.

У зв'язку з цим можна говорити про часто незриму присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

*У логіці* як науці про вивідне знання суперечність між актуальним і потенційним простежується на основі протистояння між логікою доказу і логікою визначення, а також між актуальною класичною чіткою однозначною логікою (у якій реалізується закон виключного третього) і некласичними багатозначними нечіткими (тризначними, ймовірнісними, модальними і ін.) логіками, а також між процесом логічного доведення (який реалізовує процес аналітичного розгортання думки) і його результатом (який виражається у синтетичній думці). Так, Л. Вітгенштейн стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшувати розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена<sup>92</sup>. Міркування К. Гемпеля підтверджують цю думку: “Оскільки всі математичні докази спираються лише на логічні висновки з певних постулатів, то можна сказати, що математична теорема, така як теорема Піфагора в геометрії, не стверджує нічого, що є об’єктивно чи теоретично новим порівняно з постулатами, з яких вона виведена, хоча її зміст може

---

<sup>92</sup> Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М. : Изд. Иностранной литературы, 1958 / Л. Витгенштейн. – 134 с. – С. 83.

бути психологічно новим у тому розумінні, що ми не підозрювали того, що він приховано містився в постулатах”. Е. Мах про геометричні докази писав таке: “Старанно усуваючи з нашого уявлення все, що потрапило сюди як додаток до конструкції, а не через силогізм, ми не знайдемо в нашому уявленні нічого, крім одного початкового положення” [див.: <sup>93</sup>].

Таким чином, у ланцюгу логічного доведення його мета міститься на початку у прихованому вигляді.

Подібним же чином можна говорити про парадокс мети у *фізиці*: м'ячик, що котиться з гори, наперед "знає" кінцеву мету, куди він прибуде, оскільки він обирає оптимальний шлях за лінією найменшого опору. Виходить, що мета руху м'яча, що визначає траєкторію його руху, наперед присутня на початку руху в потенційно-віртуальному стані.

У *психології* існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджаюче віддзеркалення, симультанне впізнавання, прекогніція та ін. <sup>94</sup>), наприклад в психології образу є парадокс симультанного (миттєвого) впізнавання об'єкту, коли майбутній об'єкт не мов би наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта. Так само багато домашніх тварин (собаки, кішки) наперед знають про наближення до будинку свого господаря.

Так, у одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього. Потім, вони друкували *відібрані випадковим чином слова з того ж списку. Дивним чином, студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування*. Цей експеримент, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology* був підданий

---

<sup>93</sup> Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 185–187.

<sup>94</sup> Движущие силы развития личности: Сборник научных трудов. – Тюмень: Томский гос.университет, 1976. – 118 с. – С. 86.; Дубина И. Субъектно-личностные и социокультурные аспекты творчества: опыт концептуального и терминологического разграничения / И. Дубина. – К., 1994. – 185 с.; Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества / Л. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.; Одаренные дети. Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 376 с.; Патцлафф Р., Кальдер Т. и др. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого. – К.: Изд-во "НАИРИ", 2008. – 144 с.; Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1997. – 392 с.



ретельній перевірці, і виявився адекватним заявленим висновкам.

*У релятивістській, зокрема в квантовій фізиці*, іноді говорять про хвилі майбутнього, які проникають у сьогодення, про імовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою, оскільки вельми проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в неklasичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

Можна простежити генезис категорії імовірнісного (потенційного) в мові і культурі. Спочатку, в примітивних соціумах актуально-дійсне і потенційно-можливе постають в єдиному комплексі внаслідок інтегрального характеру сприйняття дійсності, властивого древнім людям, що крім іншого виявляється в стародавніх мовах, де не спостерігається розділення суб'єкта і об'єкту. Так, в древньогрецькій мові до Гомера виявляються так звані медіальні мовні форми, що відображають цілокупність буття, де немає диференціації суб'єкта і об'єкту<sup>95</sup>.

Так мова Хопі, американського племені, яке вивчав Б. Уорф, складається не зі слів-імен чи слів-дієслів, а слів-подій (що поєднують номінативний та процесуальний аспекти, як це має місце у квантовій фізиці, де простір та час постають єдиним комплексом), та виявляють три моменти – впевненість, вірогідність та уявлення. Тому Б. Уорф дійшов висновку, що первісна мова (Хопі) точніше відображала світ на відміну від індоєвропейських мов, які породжують хибну думку про уявну множинність, яка відсутня в об'єктивній дійсності<sup>96</sup>.

Відтак, мови американських індіанців характеризуються тим, що в них майже всі слова несуть в собі ознаки процесуальності, цілісності, континуальності буття, а відсутність дискретно-аналітичних форм відображається в тому факті, що в цих мовах немає категорії часу, немає часових понять, а час представлений злитим з простором: на запитання про відстань від одного пункту до іншого тоді вживали інтегральну просторово-часову міру (наприклад, "три дні шляху"). Таким чином, час (потенційно-можливе) і рух (актуально-дійсне) там

---

<sup>95</sup> Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 31.

<sup>96</sup> Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Уорф // Новое в лингвистике, вып. 1. – М.: Наука, 1960. – С. 141–155.

постають злитими у площині простору, як це має місце в сучасній релятивістській фізиці, де час і простір складають єдиний неподільний комплекс "час-простір".

Загалом, у процесі еволюції людської цивілізації у людини розвивається здатність до абстрактно-логічного мислення, що ініційована процесом руйнації архаїчного космосу древніх співтовариств, ускладненням суспільної інфраструктури і нагнітанням атмосфери соціальної поляризації, суб'єкт об'єктної дихотомії. Абстрактно-логічний тип осягнення буття зумовлює розвиток суб'єкт об'єктного мислення за типом "або-або" (логічний закон виключного третього) і руйнацію так званих медіальних форм древніх мов, у яких суб'єкт і об'єкт (внутрішнє і зовнішнє) ще не диференціюються, а людина не протиставляє себе світу, наслідуючи природу, де існують лише безособові процеси і немає суб'єкт об'єктної роздільності<sup>97</sup>. Можна вважати доведеним, що всі древні мови мали в якості однієї з дієслівних форм (які реалізують зв'язок буття і дії в бутті) медіальний стан, який у більшості сучасних мов є практично відсутнім. Тут ми можемо спостерігати активний ("Я будує будинок") і пасивний ("Будинок будується мною") стани, а медіальний стан ("Будинок будує самий себе") відсутній певною мірою, тому що форми вираження прямо-зворотної активності в нас можуть бути закріплені тільки за живою істотою. Тобто древні мови відображали стан єдності людини і світу, їх гармонію, і тому є більш довершеними, ніж сучасні мови, котрі ініціюють стан роздільності суб'єкта і об'єкта (людини і світу) та відображають світ, що зупинився, позбавляючи його динаміки, рухливості, життєвості.

Відтак, довершеність древніх мов порівнянно з сучасними мовами полягає в тому, що, користуючись древніми мовами, людина відчувала себе нерозривно пов'язаною зі світом, тобто була "екологічною", "природно-космічною" істотою – саме тим, до чого нас закликає нова парадигма пізнання світу, з позиції якої він розглядається як інтегральне ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей.

Таким чином, можемо говорити про світ у ракурсі єдності полярних сутностей, уживаючи нестандартну мову. Це допомагає подолати слабкість аристотелівських "ідентифікаційних" тверджень у тому пункті, що вони будь-якому "об'єкту" приписують деяку внутрішню "рі-

---

<sup>97</sup> Павленко А.П. Бытие у своего порога / А.П. Павленко // Человек. – 1993. – № 5. – С. 31.

човість”, яку Макс Штірнер називає “примарою”. В той час як реальний Всесвіт являє собою не тільки набір сутностей, але й сферу структурних взаємин.

Зазначене вище допомагає зрозуміти вислів Г. Бейтсона про те, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об’єктів являє собою серйозну когнітивну помилку, оскільки в житті ми маємо справу не з об’єктами, а з їх сенсорними трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто є такими, що неможливо локалізувати у часі і просторі <sup>98</sup>.

Відтак, відповідно до А. Бергсона, виразити мінливу реальність можна тільки за допомогою гнучких, динамічних понять та уявлень, які виникають звичайно парами і являють собою дві протилежності. Відтворити процес можна лише з’єднуючи, синтезуючи ці протилежності <sup>99</sup>, тобто виявляючи парадоксальне світорозуміння (так звану логічну концепцію “абсурдного”, чи “діалектику абсурду” <sup>100</sup>).

У теоретичній біології з імовірнісними моделями ми зустрічаємося тоді, коли говоримо про явище преформації в процесі морфогенезу живих форм, про те, що зовнішній простір може потенційно нести в собі чинники, що формують живі організми (формуєча причинність Р. Шелдрейка). Цей феномен реалізується в парадоксі розвитку.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв’язку з ним розглянемо феномен людської обдарованості, яка вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як потенційна якість, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Аналіз проблеми обдарованості дозволяє констатувати, що обдарованість людини як її наріжна психологічна якість щільно пов’язана із такими аспектами, як творчість, креативність, інтелект (інтелектуальний розвиток) людини. Цей висновок випливає з узагальнених показників творчості й креативності, що дозволяє говорити ***про тісний феноменологічний зв’язок між такими характеристиками людини, як творчість, обдарованість і інтелект*** (генетичний аспект цього зв’язку можна проілюструвати за допомогою японського при-

---

<sup>98</sup> Bateson G. Mind and Nature. E. P. Dutton / G. Bateson. – N. Y., 1979. – 356 p.

<sup>99</sup> Бергсон А. Непосредственные данные сознания / А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 200 с.

<sup>100</sup> Lupasco S. Logique et contradiction / S. Lupasco. – Paris, 1947. – Ch. 5.

слів'я: "у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина").

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно проаналізувати *концепцію функціональної асиметрії мозку людини*<sup>101</sup>.

Як свідчить аналіз наукових джерел, півкулі головного мозку людини можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична ми-

---

<sup>101</sup> Брандес В.М., Вознюк О.В. Проблеми дитячої обдарованості в контексті нейрофізіологічних поглядів: концепція функціональної асиметрії мозку людини // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – № 4. – С. 35-40. (<http://studentam.net.ua/content/view/7524/97>); Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Философские основания педагогической аксиоматики: монография. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/5167/>); Вознюк О.В. Концепція формування дослідницьких умінь та актуалізації дослідницьких здібностей у дітей та молоді // Матеріали Всеукраїнської конференції "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді", 11-12 травня 2011 р., м. Житомир. – ІОД. – 2011. – С. 60-75.; Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. ХХ ст.) : навч.-метод. Посібник / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4036/>); Вознюк О.В. Системно-інформаційний підхід до організації навчальної діяльності обдарованих дітей // Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи: мат. всеукр. наук.-прак. конф. – Тернопіль, 2009. – С. 36-42.; Вознюк О.В. Спроба обґрунтування універсального підходу до діагностики обдарованості // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей): мат. наук.-прак. семінару 15 вересня 2011 р., м. Київ. – К.: ІОД НАПН України, 2011. – С. 34-40.; Вознюк О.В. Сутність феномену обдарованості // "Інтелект і особистість", семінар. Матеріалі семінару "Інтелект і особистість" та круглого столу "Структура особистості дитини у віковому вимірі", 27 квітня 2010 р / НАПН, Ін-т обдар.дитини. – К., 2010. – С. 31-32.; Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Особистісні детермінанти обдарованості : мат. всеукр. наук.-практ. семінару "Структура обдарованості у віковому вимірі", 20 жовтня 2010 р. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 45-58.; Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4073/>)

мовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотимний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший прояв якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу. Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Як свідчить нова інтегративна парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воєдино, породжуючи фено-

мен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

При цьому важливим є те, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов). Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку: людина розвивається від стану **обдарованості**, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, міжчуттєву асоціативність (синестезія), що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові **інтелектуальні** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Э. Хантів, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості (креативності).

Таким чином, можна говорити про цілісний діалектичний процес розвитку людини, який виявляє три її еволюційні модуси: **обдарованість, інтелект, творчість** (та креативність, що постає актуалізаці-

єю творчості, тобто її практичним втіленням).

Крім того, залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє пояснити наявність в різних науках парних синонімічних категорій. *Адаптація синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"* дозволяє розв'язати цю проблему: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи розкритою, реалізується як *талант*, який, в даному випадку є *реалізованою обдарованістю*. Подібним же чином *творчість* як *процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (яка постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Відтак, обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану *актуалізаційну педагогіку*, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (А. В. Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є. О. Голубєва, В. О. Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, М. М. Под'яков, В. М. Русалов, Б. М. Теплов та ін. Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цільових, мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідуумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдаровано-

сті" <sup>102</sup>.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) **формувальної педагогіки**, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про **біфуркаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, яка оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, який здійснювався у примітивний співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з "методом вибуху" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диволічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних розрахунків), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельников володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні

---

<sup>102</sup> Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.; Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М.: ИП РАН, 1994. – 43 с.



в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізуються у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О.М. Леонтьєва *"Проблеми розвитку психіки"*<sup>103</sup>. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своєї матері. Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не було б таким блискучим. Це говорить як про важливість потенційних ресурсів людської психіки, які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі, так і про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Наведені вище і багато інших подібних чудових феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму і одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холістичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуаліза-

---

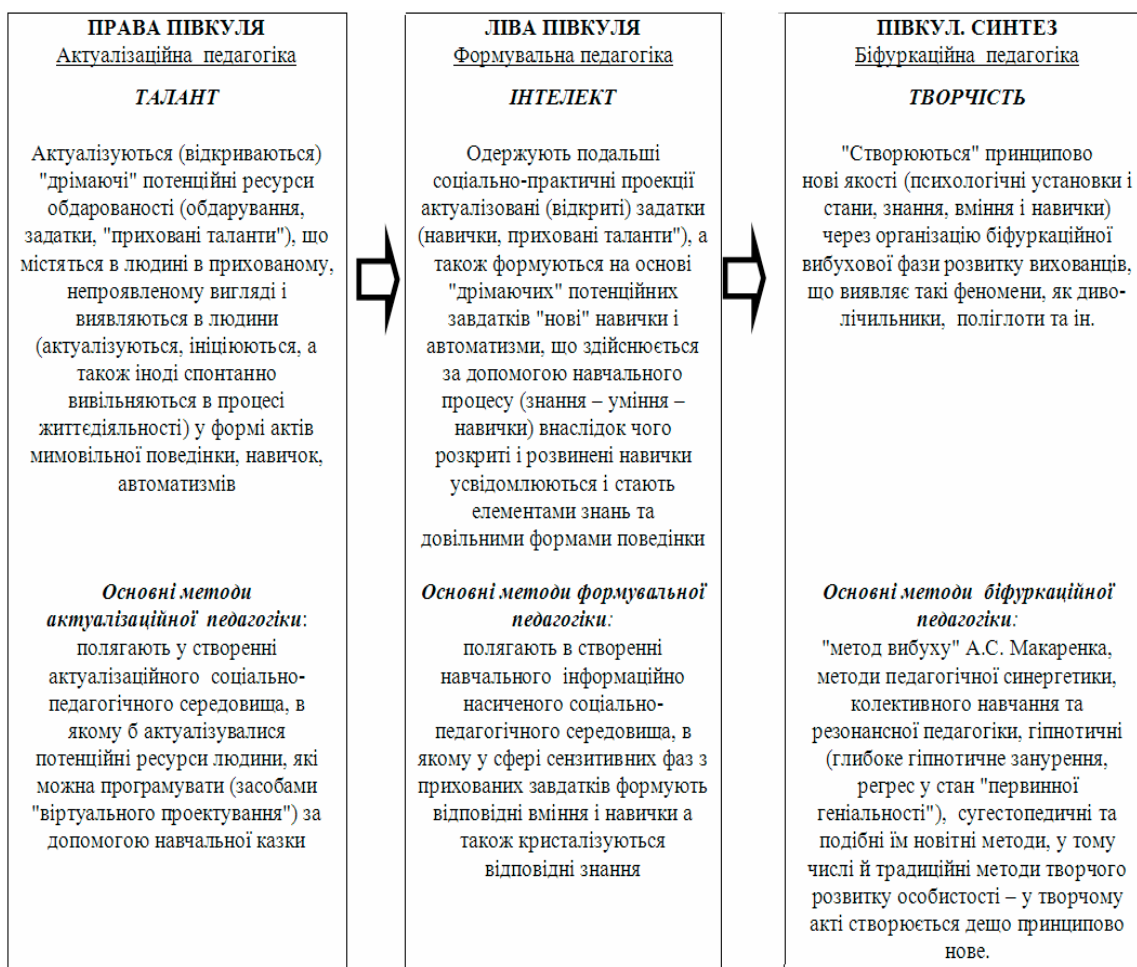
<sup>103</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

ційної і біфуркаційної педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм.

*Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення у галузі педагогіки обдарованої дитини та побудували модель розвитку освітньої сфери, що виявляє діалектику трьох педагогік.*



*Рис. 1. Розвиток трьох педагогік*

**Таблиця 4**

*Порівняльна таблиця особливостей формувального  
та актуалізаційного характеру освіти*

<b>ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЮЮТЬ ФОРМУВАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТИ</b>	<b>СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ФОРМУВАЛЬНОМУ ХАРАКТЕРУ ОСВІТИ</b>
<i>Технократична (суб'єкт-об'єктна) тенденція, яка атомізує реальність, що призводить:</i>	<i>Людиномірна (суб'єкт-суб'єктна) гуманістична тенденція, яка інтегрує реальність, що приводить:</i>
– до формувальної класно-урочної "зунівської" стратегії навчання, ігнорування творчо-інтуїтивних форм отримання інформації, утвердження знаннево-центристської освітньої парадигми, розробка суворої ієрархії цілей, методів, засобів навчання	– до активізації сугестопедично-резонансних, природовідповідних, кооперативно-колективістських, компетентнісних форм та методів навчання, звертання уваги на феномен ініціації древніх соціумів, на містичне осяяння, на системні властивості цілого та емерджентний характер знання, незвичайні умови актуалізації знань та умінь (диво-лічильники та поліглоти)
– до інструментально-маніпулятивної стратегії взаємодії зі світом та формувального характеру його опанування, коли знання до людини приходять ззовні, а вчитель-раціократ постає носієм та цього знання	– до цілісно-інтегральної взаємодії зі світом, коли в людини виявляються сакральні глибини мудрості та інтуїції, а знання ініціюються у процесі колективної творчості всіх учасників навчального процесу
– до лінійно-однозначної причинно-наслідкової ідеології світорозуміння та його опанування	– до цілісно-циклічної, інтегральної причинно-наслідкової ідеології світосприйняття
– до розвитку матеріалістичного світорозуміння та однозначної класичної логіки, до поляризації суб'єкта та об'єкта пізнання	– до наукових парадоксів, що кидають виклик матеріалістичному світоустрою, до розвитку парадоксальної логіки та синтезу матеріалізму й ідеалізму, суб'єкта та об'єкта пізнання
– до висновку, що особистість формується як феномен суспільних відносин і по суті постає результатом зовнішньої мотивації поведінки	– до висновку, що особистість актуалізується як трансцендентна сутність через творчо-надситуативну діяльність і постає результатом внутрішньої мотивації
– до висновку, що мислення людини як комп'ютерно-однозначний, локальний процес реалізується через біологічний субстрат – мозок	– до висновку, що мислення – це процес імовірнісний, глобальний, хвильо-польовий, який охоплює увесь Усесвіт, зокрема його універсальний семантичний простір
– до утвердження фрагментарно-кліпового мислення та пошуку інструментів панування світом	– до утвердження фрактально-голограмного світопочуття та пошуку загальних сенсів життя

Суттєво, що принципово нове створюється тільки у практичній

сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт "божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий. Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті психолого-педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості <sup>104</sup>.

Відтак, педагогічний міф, який ми розглядаємо (нагадаємо – це міф про те, що нові якості дитини, її новоутворення цілком формуються соціальними інститутами – школою, родиною, соціумом у цілому), спирається на формувальну педагогіку та ігнорує концептуалізовані нами актуалізаційну та біфуркаційну педагогіки, та, взагалі, соціально-педагогічне середовище, яке також можна диференціювати на формувальне, актуалізаційне та біфуркаційне, що дозволяє зрозуміти головну суперечність *процесу соціалізації*, яка полягає у тому, що дитина формує соціальні якості, тобто піддається соціалізації, перетворюючи тваринне у соціальне, природне у штучне за допомогою впливів соціального середовища. І якщо дитина не виховується у цьому середовищі, то вона залишається на тваринно-природному рівні розвитку. При цьому незрозумілим залишається сам процес соціалізації як діалектичний процес переходу кількісних змін у якісні.

Так, процес соціалізації як інтеграція дитини у космос соціально-культурного буття суспільства традиційно розглядається як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певних соціальних ролей <sup>105</sup>. За цих умов спостерігається нерозривний зв'язок соціального становлення дітей з освітою та вихованням, з адаптивними процесами, а соціальні контакти постають одним із змістовних аспектів соціалізації, яка розгортається

---

<sup>104</sup> Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. посібник / за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/4036/>)

<sup>105</sup> Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1998. – 110 с. – С. 23.

на тлі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення, формування "Я" людини, її особистості.

Соціалізація, як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин у його власному досвіді, виявляє парадоксальну природу, яку проблематично інтерпретувати теоретично. Парадоксальність процесу соціалізації виявляється в одному з її джерел – у первинному досвіді, пов'язаному з періодом раннього дитинства, де відбувається формування основних психічних функцій і елементарних форм суспільної поведінки, які укорінюються на рівні психологічних установок, що виявляються в тих або інших стійких поведінкових паттернах. При цьому із самого раннього дитинства поведінка дитини регулюється чинниками зовнішнього контролю, а сама дитина живе і діє у просторі “принципу реальності” (Ж. Піаже).

Однак, потім поведінка дитини починає поступово регулюватися чинниками внутрішнього самоконтролю, у площині якого індивід в ідеалі постає як автономна, самодостатня сутність. Процес же переходу від зовнішнього до внутрішнього регулювання поведінки виявляється незрозумілим, тобто незрозумілим є те, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип внутрішньої детермінації, що ґрунтується на основі “Я” людини (принцип індивідуалізації), яке за своїм визначенням є дещо автономним, самоідентичним і тотожним самому собі.

Аналізований парадокс знаходить своє філософське відображення в парадоксі розвитку (або виникнення), суть якого, як вже зазначалося, полягає в тому, що нове одночасно виникає зі старого і не з нього, тому що якщо нове (у нас це принцип внутрішньої детермінації) виникає зі старого (принцип зовнішньої детермінації), те воно уже виявляється таким, що міститься в цьому старому в прихованому, віртуальному стані і не є новим у повному змісті цього слова. Якщо ж нове виникає не зі старого, то тоді не ясно, звідки воно береться<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с. – С. 22.23.

Взаємна трансформація принципів соціальної адаптації й індивідуалізації знаходять своє втілення в діалектичному факторі цілісності (досліджуваному тоталогією – наукою про тотальності, а також синергетикою, наукою про принципи саморуху та самоорганізації матеріальних форм), що умоглядним чином інтегрує протилежні принципи і направляє процеси як індивідуального так і соціального розвитку.

Можна сказати, що процес соціалізації парадоксальним чином передбачає поєднання двох протилежних модусів людини – стан злиття з оточенням (принцип соціальної адаптації) та стан дистанціювання від оточення (принцип індивідуалізації та особистісного зростання).

Зазначене зумовлює те, на сьогоднішній день немає цілком задовільної теорії соціалізації, тому існують багато концепцій соціалізації особистості, серед яких можна виділити такі, як когнітивна концепція (Ж. Піаже, А. Маслоу та ін.); “модель інкультурації” (Ж. Баос, В. Маліновський та ін.); “еволюційно-стадіальна” (Е.Г. Еріксон) та психоаналітична концепції, (З. Фрейд); концепції “рольового тренінгу” (Т. Парсонс), “соціального навчання” (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.), “міжособистісної комунікації” (Ч. Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.), морального зростання (Л. Колберг), психостатеві самоідентифікації та ін.

### **6. Міф про формування особистості дитини**

Особистість, за своїм визначенням, є унікальна, тотожна тільки собі, вільна сутність, яка здатна здійснювати вільні вчинки та характеризується внутрішньою мотивацією поведінки, завдяки якій особистість здатна бути вільною від детермінації світу. Якщо особистість дитини (людини) формується, то виникають питання, по-перше, яким чином принципово нове (вільна самодетермінована особистість) з'являється зі старого, і, по-друге, на якому віковому етапі особистість з'являється, якщо взагалі з'являється.

Зазначений парадокс розв'язується за допомогою принципів концептуалізованих нами актуалізаційної та біфуркаційної педагогік, що передбачає ідею креативізму – створення Богом світу і людини (розумних істот, божественних монад). При цьому людина а ргіогі вже наділена вільною волею, тобто постає особистістю, яка здатна бути незалежною від світу та через це нести відповідальність за свої вчинки.

**7. Міф, який поширено у колі педагогів та психологів, відповідно до якого афективно-перцептивна, емпатійна сфера людини стосується її мотиваційно-емоційного компоненту.**

Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги<sup>107</sup>, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця, коли слід говорити про формування у нього єдиного гностично-перцептивного комплексу, що включає як абстрактно-логічний, так і афектно-перцептивний пізнавальні ресурси.

Відтак, процес пізнання світу людиною, її взаємодія у сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. Тому О.К. Тихомиров у книзі "Психологія мислення" пише про те, що однією з головних ознак мудрої людини є її здатність до емпатійної інтеграції у навколишнє середовище<sup>108</sup>.

**8. Міф про те, що всебічне формування у майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки відповідних ЗУНів та компетентностей забезпечить їх подальше успішне професійне зростання**

Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних

---

<sup>107</sup> Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.

<sup>108</sup> Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, вміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Цей висновок підтверджується психологічними дослідженнями. Як відзначає Ж. Годфруа в книзі *"Що таке психологія"* (т. 1, 1996, с. 167), як правило людина, яка запам'ятовує інформацію (формує при цьому відповідні вміння) в одних емоційних станах під впливом певних життєвих умов, в інших життєвих обставинах, котрі активізують інші емоційні стани, не може адекватно володіти сформованими вміннями і засвоєною інформацією (тим більше, якщо нові життєві умови є критично-стресовими). Так, як показали дослідження, знання і уміння, сформовані у людини в п'яному стані, не можуть в повному ступені актуалізуватися в тверезому стані, і навпаки.

Для переборення зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки (що виражає так звану головну суперечність сучасної освіти, яка полягає у невідповідності освітніх результатів вимогам життя) остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формувати відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтриман-



ня людиною стану самоусвідомлення (він на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення<sup>109</sup>.

***9. Міф про позитивний ефект сучасних нововведень в освітню сферу: обов'язкового тестування випускників шкіл, а також Болонської (кредитово-модульної) системи***

Як це не дивно, але сучасна досить впливова особистісно орієнтована суб'єкт-суб'єктна освітня парадигма, що заперечує традиційну знаннєвоцентричну педагогіку, виявилася безсилою перед упровадженням в педагогічну систему України і Росії нових знаннєвоцентричних форм навчання і моніторингу його якості – обов'язкового державного тестування і Болонської (кредитово-модульної) системи.

Тестування як спосіб перевірки знань і, відповідно, як модель і засіб навчання, має значно більше "мінусів", ніж "плюсів". Так, викладачі Кембриджського університету (Англія) провели серед своїх студентів дослідження, спрямоване на з'ясування взаємозв'язку вступного тестування і загального інтелектуального рівня учнів. Про результати цього дослідження можна прочитати в одній із впливових газет (*Telegraph*), де можна ознайомитися з міркуваннями професорів історії Коледжу святого Іоанна в Кембриджі Роберта Томбса і Девіда Абулафіїю, на думку яких протягом багатьох років дітей відлучували нестандартно мислити і виражати власні ідеї. В учнівських творах необхідно приводити аргументи тільки в певному порядку і наперед

---

<sup>109</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 81.

вказаній кількості, писати за готовими шаблонами. Це притупляє здатність учнів думати по-своєму. Теперішні студенти-відмінники дозволяють собі припускатися таких ганебних помилок, які раніше не зустрічалися і у слабких учнів. Наявним є падіння рівня навчання, що зазвичай знаходить пояснення, відповідно до якого "студенти націлені на певний результат, їм просто немає потреби думати". Такий стан речей базується на реаліях "тестової освіти", коли, як відзначає радник уряду і колишній директор Лондонської ораторської школи Джон Макінтош, "дітям просто надають необхідні для заліків або іспитів факти, без жодного контексту, той мінімум, який їм потрібний для отримання оцінки" при цьому навіть в Кембриджі студенти не знають, як писати есе, а самі тести такі "інтелектуали" проходять при цьому без помилок.

Президент Академії творчої педагогіки, голова Ради директорів шкіл Росії Я.С.Турбовской виявив повну згоду із висновками професорів Кембриджа, говорячи, що на Заході давно відмовилися від зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), яке виражає недовіру вчителів, який навчає, але не може оцінювати результати свого навчання, при цьому навчання перетворюється на процес натаскування на готові відповіді.

В. Мартинюк вважає, що треба жорстко засудити людей, керівників системи освіти, які допустили, впровадження системи державного тестування в школах: "Ми платимо мільярди за зміст системи, яка, по суті, є знущанням, яка нічого в реальності не показує. І в цьому – весь жах, тому що для вузу потрібні абсолютно інші знання, інший рівень підготовленості. Потрібно зрозуміти: освіта – це державна справа або сфера послуг? У першому випадку діють одні рецепти, якщо ж сфера послуг – другі. Потрібна визначеність: якщо держава визнає освіту сферою послуг – тоді їй логічно взагалі піти зі школи і ніяк на неї не впливати. Хіба держава втручається в справи перукарні?... Потрібно перестати розглядати освіту як сферу послуг" <sup>110</sup>.

Як пише С. К. Абічев, "Метою будь-якого реформування є досягнення вищого рівня. На жаль, навряд чи знайдуться у нас люди (якщо не рахувати самих реформаторів), які скажуть: так, наша освіта стала кращою! Ну звичайно, немає! За допомогою цього "реформування"

---

<sup>110</sup> Мартинюк Виктор. Надо жестко осудить людей, допустивших внедрение системы ЕГЭ // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.17355, 11.03.2012

ми крок за кроком руйнували те, чим раніше гордилися. У щорічній доповіді Організації Об'єднаних Націй за 2004 рік наша система освіти, хоч і здала свої позиції в порівнянні з радянськими часом, але все ще займала гідне 15-е місце. Але всього через чотири роки, у 2008 році, ми відійшли на 54-е місце. Сьогодні з нами можуть конкурувати африканські країни". Радянська система освіти готувала широко освічених людей, що в новій формації суспільства може розглядатися як марна витрата коштів. Адже західна система освіти, яку ми чогось копіюємо, орієнтована на підготовку вузьких фахівців. ЗНО, зловмисну руйнівність якої розуміють і вчителі, і директори шкіл "базується на жахливій вульгаризації, потворному окарикатурюванні всього, що напрацьовано у вітчизняній і світовій науковій педагогіці. У результаті, середня школа вже *de facto* стала масово поставляти вузам студентів, органічно не здатних до наукової і, взагалі, до якої-небудь творчої діяльності. А на черзі – введення ЗНО-д्रेसирувань і у вузах!" <sup>111</sup>.

Наведені висновки стосуються і Болонської (кредитово-модульної) системи. В. Піхорович проводить такий аналіз перших результатів її впровадження в освітню сферу України. Він пише, що кредитово-модульна система освіти в своєму американському "ідеалі" передбачає певний набір курсів, з яких студент обирає на свій розсуд певний мінімум, який він має прослухати і скласти обраному ним професорові. Прослуховувати лекції і складати екзамени можна протягом п'ятнадцяти років. У результаті такий "слухач" одержує не диплом, а довідку, що він прослуховував певні курси. Що ж стосується дипломів, то для одержання диплому магістра або доктора слід додатково підготувати і захистити відповідні наукові роботи.

На освітніх теренах України кредитно-модульна система редукувалася до особливої системи оцінювання знань, які даються, в основному, на лекціях. У результаті введення кредитово-модульної системи кількість годин аудиторної роботи із студентами на кожен курс різко скоротилася за рахунок скорочення практичних занять (найефективнішої форми роботи). Формально це скорочення компенсується збільшенням кількості годин на так звану позааудиторну роботу, але реально така, зазвичай, практично не ведеться, оскільки години ці до-

---

<sup>111</sup> Абачиев С.К. Размышления у парадного подъезда // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.17357, 14.03.2012

датково викладачам не оплачуються, приміщення для її проведення не забезпечуються і ніхто її не контролює. Відтак, деякі викладачі ставляться до впровадження кредитно-модульної системи досить скептично. Причина цього не тільки та, що їх змушують відмовлятися від звичних, таких, що виробляються роками і десятиліттями підходів до навчання на користь стандартних підходів (що виключають творчий момент) прийомів і маніпуляцій з тестами і громіздкими, чисто формальними схемами оцінювання, але і те, що це різко збільшує робоче навантаження викладача за тою ж самою заробітною платнею.

Потрібно відмітити, що останнім часом, як в Україні, так і Росії, стає модним не ганьбити радянську систему освіти, а хвалити її, говорити, що вона була кращою в світі. Навіть після руйнування Радянського Союзу ринок наочно засвідчив, що наша освіта і справді краща, ніж західна. Наші науковці без труднощів знаходять роботу за кордоном, а ось західних учених в Україні знайти складно. І причина зовсім не в тому, що у нас зарплати менші, оскільки в Україні нині працюють тисячі американців і англійців – викладачів англійської мови, яких все ж задовольняє плата за їх працю. А вчені ж – це не викладачі англійської. Вчені рахується одиницями, а не тисячами, а поодиноким науковцям із Заходу зарплату б забезпечили високу, якби вони тут приносили прибуток. Це говорить про те, що західні учені програють у конкуренції нашим фахівцям – як у себе вдома, так само і тут.

В. Піхорович вважає, що головне достоїнство радянської системи освіти полягало в її політехнізмі, універсальності, оскільки вітчизняна школа, як вища, так і середня, ніколи не були розраховані на підготовку фахівців вузького профілю. На перший погляд це здається певним недоліком, оскільки молодих людей вчили багатьом речам, які прямо не стосувалися їхньої майбутньої роботи. Але цей "недолік" обертався дуже серйозною перевагою на практиці: отримавши широку науково-теоретичну базу, випускник школи міг обирати будь-який терен діяльності, безболісно змінювати його і, взагалі, відчувати себе вільно в світі швидкоплинних професій. Це стосувалося і випускників вищів: багато хто з них легко змінював напрям своєї діяльності і досягав успіхів у галузях, що не мають нічого спільного з їх дипломною спеціальністю. Це мало місце тому, що і у вищих принципи політехнізму та універсальності освіти прагнули максимально дотримувати

тися; там ніколи не готували фахівців-менеджерів, оскільки вважалося, що будь-яка людина з вищою освітою – готовий управлінець.

В. Піхорович відзначає, що цілісність освіти в Болонській системі не реалізується навіть на рівні окремого навчального курсу, оскільки передбачається, що іспити фактично відмінюються, а замість них студент має набрати певну кількість балів протягом семестру, поступово складаючи кожную тему окремо, часто у вигляді тестів і контрольних робіт. Розрахунок при цьому робиться виключно на короткострокову пам'ять. Іспит хоч якось інтегрував курс, давав його розуміння як цілого, а нині про розуміння не йдеться навіть формально. Стара жартівлива студентська формула про три "З" – "зазубрив, здав, забув" – підноситься у ранг передової технології і оголошується єдино вірною.

В. Піхорович також зазначає, що реформування нашої вищої освіти у напрямі розвитку університетської науки (що передбачає руйнування Національної академії наук і передачу її ресурсів університетам) призведе до остаточного руйнування освіти. У вищій школі свого часу була могутня наука, проте вона зникла і тільки Київський політехнічний інститут на 2006 рік має доходи від наукових і дослідницьких робіт вищими, ніж від платні за навчання; інші ВНЗ – навпаки. Проте, причина цього полягає не в тому: у КПІ дуже високі доходи від науки, оскільки там порівняно низький відсоток контрактних студентів. При цьому наші вищі практично не одержують фінансування на наукову роботу, яка раніше була необхідним елементом підготовки фахівців і методологічною базою викладання: викладач тим і відрізнявся від шкільного вчителя, що він не просто знайомив студентів з досягненнями науки, відомості про які він отримував з книжок, він сам "робив" науку і лише тому навчав інших.

Нині, як вважає В. Піхорович, коли вищі з "кузні кадрів" для народного господарства перетворилися на комерційні підприємства з наданням "освітніх послуг" населенню – фундаментальна і прикладна наука стає тягарем для ВНЗ. Адже населення – далеко не такий вимогливий замовник, як народне господарство. Студентові, а в більшості випадків, навіть не йому самому, а його батькам, важливим є не рівень підготовки, а сам факт наявності диплома. Багато хто б бажав одержати його таким чином, щоб взагалі не обтяжувати себе знаннями.

Сьогодні, як вважає В. Піхорович, практично неможливо серед студентів зустріти таких, хто б обрав свою майбутню професію за по-

кликанням. Як правило, мотиви вибору – зовнішні і ніяк не пов'язані з цікавістю до самої професії. Головним з них є надія на велику зарплату після закінчення навчання. Саме тому найпопулярніші сьогодні – це невиробничі професії: юристів, менеджерів, бухгалтерів, маркетологів та ін., яких у великій кількості готують в приватних ВНЗ, у результаті чого кількість людей з вищою освітою в Україні зараз одна з найвищих у світі. При цьому низьким залишається загальний рівень професійної підготовки випускників, оскільки з європейського освітнього досвіду береться найгірше, власне, навіть не європейське, а американське, яке нав'язується самим європейцям у ході Болонського процесу, краще ж з того, що має європейська освіта, ігнорується<sup>112</sup>.

### **ІІІ. ВИСНОВКИ**

Сучасна вища та загальноосвітня школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, вона має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується у тому числі через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, слід категорично відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним знанневоцентричним принципом, відповідно до якого постійне збільшення інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 20-річному навчальному терміну.

Загальноосвітня і частково вища школа, яка на відміну від решти ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися радше не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а скоріше на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів та студентів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу.

Відтак, школа має орієнтуватися на навчання учнів та студентів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний,

---

<sup>112</sup> Пихорович В. Болонский процесс разрушения образования – Электронный ресурс – [Режим доступа] <http://www.getto.in.ua/nw/print.php?aid=5057>

цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

При цьому суттєво, що школа має орієнтуватися на розвиток гармонійної особистості (як це деякою мірою спостерігалось у традиційній вітчизняній школі, що за якістю освіти була високо визнана у світі), оскільки відповідно до нової холістичної синергетичної парадигми освіти, окремий талант людини – це синтез її талантів (коли особистісні новоутворення людини потенціюють і підсилюють одне одного), тому на рівні середньої освіти слід виховувати людину взагалі, а не формувати в неї вузькопрофільні ЗУНи. Саме це має місце на онто- та філогенетичному рівні розвитку людини, коли її еволюція виявляє рух від загального до часткового.

Відтак, загальноосвітня школа має розвиватися не екстенсивним, а інтенсивним шляхом підвищення якості освіти, тому зазначені завдання можуть бути успішно реалізовані у межах 11-річної освіти, якщо не підіймати при цьому "верхню планку" терміну навчання. Цей компромісний варіант може бути досягнуто за рахунок початку процесу навчання з 4-5 років (з відповідними для школи та суспільства соціально-економічними та педагогічно-організаційними наслідками), як це відбувається у низці розвинених країн світу, де тривалість навчання у початковій школі може сягати 6-8 років. Як доведено психологічними дослідженнями, у період раннього дитинства відбувається найбільш інтенсивний і значущий розвиток людини, що потребує великої уваги як з боку суспільства загалом, так школи і родини як суспільних інститутів загалом. Подальша профілізація освіти та реалізація її безперервного потенціалу має здійснюватися у сфері спеціалізованої профільної та вищої освіти, яка має поставати плацдармом для навчання впродовж життя.

У цілому, на рівні вищої освіти поряд із профільним навчанням мають широко реалізовуватися принципи фундаменталізації та інтеграції знань, що реалізує їх міждисциплінарний, творчий характер.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної (синергетичної) парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про наявність трьох *етапів освітнього маршруту людини*, які за фрактально-голограмним принципом на основі концентрованих кіл мають повторюватися у площині кожного етапу:



Рис. 2. Ілюстрація фрактально-голограмного принципу побудови історичних подій

**На першому етапі** (охоплює дошкільний та шкільний вік – **права півкуля – перехід до лівої півкулі**) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсаційний та практично-прикладний аспекти постають у єдності. Однак, цей процес, у свою чергу, реалізує три локальні етапи: в дошкільному та молодшому шкільному віці розвиток людини реалізується через казково-міфологічне знання, у середньому шкільному віці – предметно-профільного знання, а у старшому шкільному віці – інтегрованого знання (через інтегровані курси, що мають міждисциплінарний характер).

**На другому етапі** (охоплює зрілий вік людини – **ліва півкуля**) отримання першої вищої освіти реалізується профільна підготовка, яка виявляє три локальні етапи: на першому локальному етапі, тобто на початку профільної підготовки продовжується використання інтегрованого знання через інтегровані курси, що дозволяє дійти рівня системного узагальнення інформації у вигляді фундаментального знання, що повною мірою виявляє міждисциплінарний ресурс. На другому локальному етапі реалізується профільно-технологічна підготовка. На третьому локальному етапі досягається інтеграція профільних знань та вмінь, тобто тут інтегруються профільно-технологічні напрями на ґрунті міждисциплінарних зв'язків, коли встановлюються фундаментальні принципи технологій, що дозволяє досягти рівня синтезу людської практики ("сума технологій", за Ст. Лемом).

**На третьому етапі** (охоплює пізній зрілий та похилий вік людини – **півкульовий синтез**) реалізується інтеграційно-сенсаційна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою криста-



лізується сенсотвірною-світоглядною знання людини, на другому локальному етапі реалізується практико-технологічний аспект цього знання через формування вмінь та навичок входження у вічність на рівні медитативно-оздоровчих практик. На третьому локальному етапі здійснюється завершальний освітній період людини – вона входить у вічне життя та врешті-решт повністю реалізує освітню функцію навчання впродовж життя (таблиця 5).

**Таблиця 5**

*Етапи розвитку людини у контексті освітнього маршруту*

ПЕДАГОГІКИ, ЯКІ СУПРОВОДЖУЮТЬ ЛЮДИНУ НА ЕТАПАХ РОЗВИТКУ	ЦІЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ	ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ	ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ	ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ НА ЛОКАЛЬНИХ ЕТАПАХ	ВІК ЛЮДИНИ
<i>Актуалізаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	<i>Обдарованість</i>	ТЕЗА  Релігійно-міфологічний етап	<i>Етап казково-міфологічного знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Дошкільний вік
			<i>Етап предметно-профільного знання</i>	суб'єкт-об'єктна	Середній шкільний вік
			<i>Етап інтегрованого знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Старший шкільний вік
<i>Формувальна суб'єкт-об'єктна педагогіка</i>	<i>Інтелект</i>	АНТИТЕЗА  Етап профільної освіти	<i>Етап фундаментального знання</i>	суб'єкт-суб'єктна	Старший шкільний вік – початок зрілого віку
			<i>Профільно-технологічний етап</i>	суб'єкт-об'єктна	Зрілий вік
			<i>Етап інтеграції профільних знань та умінь</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній зрілий вік
<i>Біфуркаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	<i>Творчість</i>	СИНТЕЗ  Духовно-сенсотвірний етап	<i>Сенсотвірною-світоглядний етап</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній зрілий вік – початок похилого віку
			<i>Практично-технологічний етап входження у вічність</i>	суб'єкт-об'єктна	Похилий вік
			<i>Етап входження у вічне життя</i>	суб'єкт-суб'єктна	Пізній похилий вік

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленої Я. Коменським у рамках цілісної системи освіти, що забезпечує учнів тими методами виховання і навчання, які адекватні їх віковому розвитку. У періодизацію входять: 1) період зародження, детермінований вірогідним світом; 2) період раннього дитинства, обумовлений образним світом; 3) період отрочтва, що задається світом ангелів; 4) період юності,

обумовлений природним світом; 5) період ранньої зрілості, детермінований трудовим світом; 6) період зрілості, що задається етичним світом; 7) період старості, обумовлений духовним світом; 8) період підготовки до смерті, детермінований вічним світом<sup>113</sup>.

Розглянута система педагогічних уявлень щодо педагогічних міфів актуалізує нову **синергетично-холістичну парадигму навчання і виховання**, головні аспекти якої подано у таблиці 6.

**Таблиця 6**

*Практична реалізація синергетично-холістичних парадигми  
у контексті функціонування освітньої системи*

<b>Принципи синергетично- холістичної парадигми</b>	<b>ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ЯК ГОЛОВНІ НАПРЯМКИ СИНЕРГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОТУ</b>
<i>1. Принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи та її підсистем зовнішньому середовищу</i>	Суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і енергією підсистеми з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як відкритість, активність та рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігу педагогічних процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міжпредметність освітнього змісту, відкритість до педагогічних новацій, до інших предметних галузей сучасної науки, до глобалізаційних світових процесів; афективно-перцептивна та особистісна відкритість вихованця соціально-педагогічному середовищу, світові в цілому; єдність навчання та виховання; "відкритий", "дистанційний" тип освіти впродовж життя. У діяльності педагога відкритість позначається у відновленні та переструктуванні змісту, методів і форм навчання та виховання з урахуванням таких чинників, як резонансність, відкритість, самоорганізація, діалогічність, саморозвиток, креативність і нелінійність педагогічного мислення, керування і самоврядування тощо. Педагогічна дія носить резонансно-реципроктний характер.
<i>2. Принцип самоорганізації та цілісності освітньої системи</i>	Кристалізація в педагогічній системі активного, багатогранного, парадоксального соціально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження учнівського та студентського самоврядування; різнобічний узгоджено-неузгоджений характер психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів; залучення кооперативних, когерентно-узгоджених та одночасно хаотично-неузгоджених дій великої кількості розвивально-формульованих та актуалізаційно-біфуркаційних чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища та навчально-виховних впливів, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини ("талант – синтез талантів").

<sup>113</sup> Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

3. <i>Атракторність та гомеостатичність педагогічної системи як її еволюційний ресурс</i>	Визначає наявність цілей, на які спрямована структуралізація педагогічної системи та її функціонування; при цьому мета навчально-виховного процесу має орієнтуватися на формування ціннісних орієнтацій, розвиток творчої особистості, що саморозвивається, на побудову багатомірного, багатопланового творчого парадоксального мислення за рахунок функціонального узгодження стратегій обробки інформації півкулями головного мозку людини.
4. <i>Принципи нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності педагогічної системи</i>	Зумовлює перебуванням відкритих систем у нестійкому стані та характеризує нелінійність еволюційних процесів, коли системи саме на рівні нестійкості, на межі між старим і новим еволюційним станом перебувають у динамічному метаморфозному стані самозміни, відкриваючись до резонансних, надмалих впливів корегувально-формуального та актуалізаційно-біфуркаційного характеру.
5. <i>Принцип ієрархічної цілісності освітньої системи, який виявляє пов'язані з ним принципи нелінійності, когерентності, адитивності, емерджентності</i>	Відновлення системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового; зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не зводяться до складу і закономірностей рівня цілісного навчального матеріалу; освітня система стимулює учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної діяльності; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.
6. <i>Імовірнісний, надситуативний, самоактуалізаційний, самодетермінований характер педпроцесу</i>	Відкритість педсистеми невизначеності, творчості, парадоксу, імпровізації, експерименту, процесам самоактуалізації; резонансний характер керування педагогічними процесами, їх людиномірний, суб'єкт-суб'єктний характер. Орієнтація на глибинну "геніальність" людини, актуалізація її обдарувань та талантів, які постають еволюційними атракторами розвитку. Збагачення традиційної формуальної освіти надбаннями актуалізаційної та біфуркаційної педагогіки.
7. <i>Принцип відносності інтерпретацій предмету спостереження</i>	Обмеженість і відносність наших уявлень про педсистему, що можна конкретизувати як відносність інтерпретацій щодо масштабу спостережень і кінцевому очікуваному результаті, коли "спостерігачі" різних ієрархічних рівнів процесу навчання по-різному уявляють моделі педагогічної діяльності і тільки комунікація між ними дозволяє уявити всю цілісність – педагогічну діяльність, що передбачає активну взаємодію педагогів, які відносяться до різних предметних циклів навчання; їх відкритість інноваціям.
8. <i>Принцип синергізації педсистеми</i>	Утвердження міжпредметного характеру змістової орієнтації педагогічної системи, використання методології синергетики, актуалізаційної та біфуркаційної педагогіки у побудові педсистеми.

Відтак, ми провели узагальнення педагогічної дійсності та виявили магістральні напрями розвитку освіти. Перспективами подальших досліджень вважаємо визначення наслідків зазначених висновків для освітньої теорії і практики.

### **1.5. ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ У КОНТЕКСТІ ІМПЕРАТИВІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ МОДЕЛІ**

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє стверджувати про низку чинників щодо об'єктивної необхідності змін у національній системі освіти відповідно до загальносвітових, глобальних процесів:

- докорінні перетворення в економіці всіх розвинених країн, революція в економічній сфері, прискорення циклів виробництва товарів і скорочення час у їх життя;

- поступове перенесення конкуренції в сферу науки й освіти; оскільки наука й творчість здобувають провідну роль у розвитку економіки, організації прагнуть набирати кадри не тільки з високим рівнем професійної освіти, але й молодь (до 30 років), здатну нестандартно й по-новому, творчо мислити; розв'язанню такого завдання й має сприяти оновлення професійно-педагогічної складової професійної підготовки на засадах гуманізації, що й забезпечує потребу в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих творити нове у своїй діяльності;

- внутрішня обмеженість системи освіти в цілому. Вищі навчальні заклади дають своїм випускникам ґрунтовні знання і мінімальний набір практичних умінь та навичок, що не дає можливості випускникові відразу приступити до конкретної практичної роботи зі спеціальності;

- поєднання розрізнених потенціалів в єдиний економічний механізм через звернення європейських країн до проведення реформ у сфері освіти; країни ЄС послідовно рухаються до зближення й об'єднання, однак реально цей процес просувається повільно; це стосується сфери освіти: відсутність однакових назв близьких й ідентичних професійних кваліфікацій; різні вимоги до рівнів підготовки (наприклад, кваліфікаційний термін "спеціаліст" є тільки в країнах СНД); невідповідність у системах трудового законодавства, що гальмує вільний кадровий відбір і призначення на посаду. Як наслідок, найгостріша потреба зблизити рівні освіти в різних державах, створити загальноєвропейську систему освіти із сполучуваними національними переліками напрямів підготовки, близькими

термінами навчання і єдиними критеріями якості.

Загальна мета всіх освітніх реформ на сучасному етапі історичних перетворень – підвищення мобільності населення країн Європи для переходу від інтеграції держав до реальної інтеграції самих громадян ЄС.

Відтак, провідним стратегічним завданням модернізації вищої освіти в Україні у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору є розвиток освітніх систем, у тому числі професійно-педагогічних систем підготовки студентів університетів. У цілому це обумовлено потребами передачі галузевого досвіду у межах розвитку соціальних систем. Особливої ваги визначена проблема набуває на етапі отримання вищими педагогічними навчальними закладами статусу класичних університетів, оскільки у сучасному суспільстві професійна підготовка фахівців усіх галузей господарства включає педагогічну складову (галузеві педагогіки: авіаційна, військова інженерна, культурно-освітня, лікувальна тощо). Такий перехід потребує чіткого окреслення її змісту для студентів непедагогічних профілів.

Розглядаючи педагогічну систему як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів<sup>114</sup>, які підпорядковані цілям формування у майбутнього фахівця готовності до самостійного, відповідального і продуктивного вирішення виробничих завдань<sup>115</sup>, подамо шляхи побудови її *теоретичної моделі* в контексті реалізації професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Структурною основою побудови педагогічної системи виберемо "педагогічний маршрут" як один з видів педагогічних систем, детально описаний у роботах Н.В. Кузьминої<sup>116</sup>. Вітчизняні вчені і практики звертаються до цього педагогічного поняття в інтерпретації "освітній маршрут"<sup>117</sup>.

---

<sup>114</sup> Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.; Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика – 1993. – № 5. – С. 16-25.; Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.

<sup>115</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высш. шк., 1989. – С. 13-14.

<sup>116</sup> Там само. – С. 10-13.

<sup>117</sup> Кузнецова О., Петлицька Н. "Освітній маршрут" у відділі художньої творчості ПДЮ // Шкільний світ. – 2004. – № 44 (268). – С. 7-9.

У цілому поняття "педагогічний маршрут" на сучасному етапі розвитку педагогічної галузі знань можна вважати загальнонауковим. Проте сама Н.В. Кузьміна підходить до його тлумачення у вузькому розумінні і розглядає як таку професійну діяльність вихователів дитячих садів, учителів початкових класів, учителів-предметників, що забезпечує досягнення педагогічних результатів шляхом формування певних психічних новоутворень, які визначають можливість самоусвідомлення власного творчого потенціалу, вибору професії випускниками педагогічного маршруту<sup>118</sup>.

Н. В. Кузьміна вважає, що випускники педагогічного маршруту переходять на рівень професійно-освітнього або акмеологічного маршруту, який набуває *особистісно орієнтованого змісту*. За таких умов викладачі разом із студентами – майбутніми фахівцями і професіоналами – вирішують акмеологічні й акме-професійні завдання. Моделювання вищих рівнів розв'язання виробничих завдань забезпечує розвиток у студентів творчої готовності до майбутньої професійної діяльності. Кінцевий результат тут акмеологічний. Він виявляється в ознаках готовності випускників до майбутньої професійної діяльності, що здійснюється на сучасному виробництві, яке, у свою чергу, є акмевиробничою системою. Систему акмеологічної освіти можна вважати якісною, якщо вона забезпечує своїм випускникам реальне підвищення якості професійної діяльності на основі даних акмеологічного самомоніторингу якості й аналізу тенденцій розвитку галузі в світі, країні, конкретних підрозділах самого виробництва<sup>119</sup>.

Базуючись на позиції Н.В. Кузьміної, професійно-педагогічну підготовку студентів університету в контексті вимог єдиного європейського освітнього простору введемо в рамки "акмеологічного маршруту" на основі чіткого виділення його структурних компонентів. Для теоретичного обґрунтування і подальшого практичного впровадження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету скористаємося тезою, відповідно до якої будь-яка педагогічна система може розглядатися як підсистема іншої системи; у самій педагогічній системі, як і будь-якій складній, можна виділити ряд підсистем. Викладене вище дає можливість представити

---

<sup>118</sup> Кузьміна (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. – СПб: Политехника, 2002. – 189 с. – С. 113.

<sup>119</sup> Там само, с. 113-114.

загальну характеристику досліджуваної системи на основі виділення оболонок (підсистем) чотирьох рівнів: *зовнішньої*, або *соціальної*; *загальної*, або *горизонтальної*; *внутрішньої*, або *структурно-змістової*; *локальної*, або *прикладної*.

*Зовнішня (соціальна)* відображає характер соціального середовища, соціальних умов, які ґрунтуються на багатовимірності і багатоваріантності історичного розвитку, його альтернативності, з одного боку, і безповоротності еволюційного руху – з іншого. Саме вона визначає наповнення горизонтальної і локальної складових цілісної системи.

*Загальна (горизонтальна)* визначає цілісність реалізації професійно-педагогічної підготовки в межах одного навчального закладу на основі спеціально підібраної, чітко окресленої, певним чином згрупованої системи елементів, які пов'язані між собою механізмом обміну сигналами (вхідними і вихідними).

*Внутрішня (структурно-змістова)* – дає цілісне структурно-теоретичне уявлення про підсистеми горизонтальної оболонки (вивчення предметів педагогічного циклу), науково-дослідна робота, педагогічна і виробнича практики, самоосвіта тощо.

*Локальна (прикладна)* є найбільш простою системою стосовно попередніх оболонок, має практичний характер, відображає найчастіше конкретні авторські системи з їх індивідуальними особливостями.

Кожна з названих оболонок має особливості цільового, змістового, прикладного характеру. Дамо їх загальну характеристику. *Зовнішню оболонку* педагогічної системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів розглядатимемо як частину метасистеми (*соціальна оболонка*), тобто середовища, в якому вона функціонує. Такий підхід дозволить чітко визначити сутнісну характеристику інших складових акмеологічного маршруту, оскільки структурні елементи педагогічних систем найбільш чутливі до змін, які відбуваються у всіх сферах суспільного життя і ними зумовлені<sup>120</sup>. Лише таке загальне уявлення про досліджуваний системний об'єкт визначає перспективи детального вивчення певних його компонентів. Співвідношення цілого і одиничного дає можливість

---

<sup>120</sup> Кузьміна (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. – СПб: Политехника, 2002. – 189 с. – С. 6-11.

визначити їх необхідність і достатність, обумовлену відношенням кожної частини до цілого, а разом з тим, і один до одного.

Зазначене вище дослідження педагогічної системи має спиратися на стратегію модернізації вищої освіти, що визначається процесами європейської інтеграції, яка все помітніше впливає на всі сфери життя держави в цілому. Поряд з іншими напрямками європейської інтеграції (політичним, економічним, правовим) особливе місце в реалізації названих процесів займає культурно-освітній. При цьому, Європа з давніх часів має значні досягнення у сфері освіти. Відповідно, європейська освітня співдружність робить послідовні інтеграційні кроки з 1953 року, коли була прийнята Європейська конвенція про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів, – до загальної декларації європейських міністерств освіти, прийнятої у Болоньї 19 червня 1999 року, і щорічних зустрічей міністрів вищої освіти країн Європи (остання відбулася у вересні 2003 року у Берліні), де приймають до єдиного європейського освітнього простору нові країни, які забезпечують виконання основних положень Болонської декларації. Європейський освітній простір виставляє до своїх партнерів такі вимоги:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка виходить із знань, умінь та навичок, що є надбанням випускника; затвердження загальноприйнятої та порівнянної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів; впровадження стандартизованого додатка до диплома, модель якого розроблена Європейською Комісією, радою Європи та UNESCO/CEPES і який містить детальну інформацію про результати навчання випускника;

- підготовка фахівців за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр і магістр;

- уведення європейської системи перезарахування кредитів (ЄСПК – ECTS);

- подолання перешкод для ефективного вільного пересування студентів, викладачів, науковців та адміністраторів;

- досягнення відповідної якості вищої освіти з урахуванням взаємовизнаних критеріїв та методології;

- запровадження європейських критеріїв вищої освіти (узгоджені навчальні плани, інтегровані програми навчання, практичної підготовки до наукових досліджень тощо);



- затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці;
- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;
- забезпечення “прозорості” системи вищої освіти та академічного і професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень та ін.)<sup>121</sup>.

Реалізація завдань впровадження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, поставлених на *соціальному рівні (зовнішня оболонка)*, вимагає внесення змін у структурні елементи оболонок нижніх рівнів серед яких особливе місце займає *загальна (горизонтальна) складова*. Специфікою змістового наповнення зазначеної складової є наявність у класичних університетах у перехідний період від педагогічних навчальних закладів до класичних непедагогічних та педагогічних спеціальностей одночасно.

Один з її ключових блоків (фрагмент) можна структурувати таким чином: непедагогічні спеціальності – педагогічні спеціальності. Студенти кожного з визначених фахів включені у такі види діяльності: навчальну (з опорою на фах, включаючи відповідний обсяг предметів педагогічного циклу – педагогічна складова); самостійна робота, самоосвіта, науково-дослідна діяльність у межах педагогічної складової; практика (виробнича – для непедагогічних спеціальностей, педагогічна – для майбутніх учителів). Кожен попередній (більш простий) компонент є підґрунтям для формування наступного більш складного, рівень сформованості більш складних компонентів визначає рівень оволодіння більш простими. Означена система взаємозв'язків між компонентами обумовлює цілісний характер горизонтальної складової та забезпечує доцільний перехід на наступний рівень.

*Структурно-змістова (внутрішня) складова* обумовлюється відмінностями у підготовці фахівців за наведеними вище спеціальностями (непедагогічними та педагогічними). Педагогічна складова для педагогічних спеціальностей є їх атрибутивним елемен-

---

<sup>121</sup> Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – № 60-61. – 10 серпня 2004. – С. 9.

том, а «предметні» кафедри у такому разі – звичайне явище (математика, фізика, політична економія тощо).

Відтак, для майбутніх учителів, яких готують у ряді класичних університетів, у перехідний період у самій структурі підготовки не з'являється нічого принципово нового, якщо не враховувати її якісне наповнення з урахуванням вимог Болонського процесу. У цьому контексті важливим є розгляд педагогічної підготовки студентів непедагогічних спеціальностей. Як найбільш загальний компонент цілісної системи для непедагогічних спеціальностей університетів вона є принципово новим явищем: з одного боку, вона передбачає реалізацію у контексті подальшого надання випускникам (додатково) кваліфікації викладача відповідної дисципліни, з іншого, викладається, як дисципліна загальної підготовки, що визначає цілісну гуманізацію фахової (фундаментальної) підготовки.

Явище мобільності знань, а також так званий феномен "напіврозпаду компетенції фахівця" (відповідно до якого, рівень професійної компетентності сучасного фахівця постійно зніжується під впливом інформаційно-технологічного буму) зумовлюють потребу в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, стимулює інноваційні освітні процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму.

За таких умов навчальний процес передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Центром і метою такої побудови навчального процесу є особистість.

Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості. У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, супутником студентів-майбутніх фахівців на шляхах пізнання. Він постає провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії, від нього залежить оперативність врахування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Можна стверджувати, що реалізація гуманізації професійної підготовки за рахунок *педагогічної складової* є інновацією у вищій освіті. Але, як стверджують вітчизняні науковці, інноваційною вона є тільки для нашої вищої школи, оскільки зарубіжні здобутки уже давно еволюціонують у гуманістичному напрямі, поступово трансформуючись у систему нових відносин. Дослідження зазначеного феномену для студентів непедагогічних спеціальностей дозволило встановити деякі причини неоднозначного ставлення до педагогічної підготовки.

Першою є очікування, що базується на підсвідомому формуванні оцінного судження про навчальний предмет. На їх думку дисципліни "виходили" за коло необхідних (з точки зору студентів) предметів, спрацьовував усталений прагматичний технократизм, а також термін "педагогіка" викликав негативне ставлення до дисциплін у цілому (спрацьовував шкільний "досвід"). Усвідомлення зазначеного явища дає підстави для внесення коректив у навчальні плани університетів за рахунок введення дисципліни галузевого спрямування: наприклад, для медичних спеціальностей "Лікувальну педагогіку" замість "Загальної педагогіки", для економічних – "Основи педагогіки" доповнювати дисципліною "Навчальний менеджмент" тощо.

Відтак, певного оновлення потребує змістове наповнення дисциплін педагогічного циклу для непедагогічних спеціальностей, основною ознакою якого має стати врахування галузевого досвіду. Зазначимо, що практичний характер *локальної (прикладної, модульної)* оболонки системи передбачає врахування сучасних орієнтирів на входження в освітній і науковий простір Європи, а також реалізацію практичних кроків на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу та системи об'єктивного педагогічного контролю знань.

Отже, система професійно-педагогічної підготовки студентів університету являє собою багаторівневу конструкцію, яка складається з елементів, що взаємодіють між собою прямими та оберненими зв'язками. Кожна з названих оболонок системи має особливості цільового, змістового, прикладного характеру, більш детальне теоретичне окреслення і впровадження у практику діяльності вищої школи яких і є завданням нашого подальшого пошуку.

## 1.6. ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розбудови системи вищої освіти виникає потреба суспільства в педагогах нового типу – освіченої, компетентної, творчої особистості, яка швидко оволодіває вміннями і навичками, оперативно реагує на зміни в професійному середовищі, здатна самостійно навчатися протягом усього життя.

Специфічним явищем сучасності є підвищення інтересу до вивчення людини в різних її проявах, пов'язане з прогресом наукового пізнання. Кількість підходів до вивчення людини як особистості вражає своєю багатоманітністю. Людину вивчають як продукт біологічної еволюції, як об'єкт та суб'єкт історичного процесу, як індивід з наявною в нього генетичною програмою розвитку, тощо, з урахуванням психологічних та соціальних чинників. Але в рамках нашого дослідження важливо звернути увагу на особистісно-орієнтований підхід.

Головною метою цього підходу вчені вважають розвиток індивідуальних рис особистості, самостійності, відповідальності, рефлексії. У процесі цього відбувається усвідомлення необхідності саморозвитку і самореалізації для формування компетентностей, що будуть необхідні в майбутній професійній діяльності. Цей підхід передбачає визнання права особистості на створення умов для здійснення процесу саморозвитку її задатків та потенціалу, а також права на повагу та власну думку<sup>122</sup>.

Поняття особистісно-орієнтованого підходу пов'язане, насамперед, з такими категоріями, як розвиток особистості, самореалізація, саморегуляція, самовиховання, саморозвиток.

Категорія "саморозвиток" на даний момент є одним з ключових понять у філософії, соціології, психології та у такій галузі знання, як синергетика. Аналіз досліджень М. М. Бахтіна, М. Бубера, К. Роджерса, П. Г. Щедровицького, В. Франкла дозволяє виокремити ряд суттєвих ознак цього феномену. Аналіз досліджень К. А. Абуль-

---

<sup>122</sup> Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. / С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 512 с. – С. 15.

ханової-Славської, О. О. Бодалева, О. А. Єрмолаєвої з цієї проблеми дає підстави для висновку, що суттєвою характеристикою саморозвитку є свідомо якісна самозміна самого себе, яка є головним внутрішнім механізмом індивідуально-особистісного розвитку.

Розглядаючи проблему професійного саморозвитку особистості, варто з'ясувати історичний аспект виникнення та зародження цієї проблеми. Тому виникає необхідність розгляду проблеми саморозвитку в її історичному походженні. Мислителями різних історичних епох надавалось великого значення "саморозвитку" для вдосконалення особистості та суспільства в цілому.

У найдавніших культурних цивілізаціях особливу увагу приділяли науці, освіті та духовній сфері людської життєдіяльності. Слід зауважити, що в епоху античності не використовувався термін "саморозвиток", а процес саморозвитку характеризувався через такі поняття як "самопізнання", "самовдосконалення", "самоусвідомлення", "самотійність" тощо. Аналізуючи думки філософів того часу, ми можемо стверджувати, що перелічені вище поняття склали основу розуміння процесу саморозвитку. Адже на їх думку пізнати інших людей та своє оточення можна лише тоді, коли пізнаєш себе.

Мислителями стародавнього Китаю сформовані уявлення про якості людини необхідні для зміни себе в кращий бік, щоб досягти гармонійної досконалості<sup>123</sup>. Навіть в ті стародавні часи китайські філософи бачили, що пізнання світу та самого себе є необхідною умовою для самовдосконалення та саморозвитку.

Саме в період античності відбувалось зародження ідей та думок, які актуальні сьогодні. Про це свідчать праці Геракліта, Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Епікура, Сенеки, які цікавилися проблемами самопізнання, самовдосконалення та самореалізації.

Певний обсяг знань накопичений філософами Древньої Греції, а також зміни в суспільному житті зумовили перехід від вивчення природи до аналізу людини в усіх її багатомірних проявах. Геракліт відзначає, що всім людям притаманне мислення, усім дано пізнавати самих себе. Але більшість людей живуть, не шукаючи пізнання шляхом дослідження того, на що вони щодня наштовхуються, приймають знання за розум.

---

<sup>123</sup> Антология мировой философии: В 4-х т. – Т.1. – Ч.1 и 2 / Философия древности и средневековья / М., Мысль, 1969. – 936 с. – С. 187.

Вираз античного філософа Піфагора: "Будь повелителем самого себе: володіючи і управляючи собою, ти матимеш чудове царство і найбільш важливу посаду" підтверджує те, що вже давні люди вважали, що керувати собою, можна лише за допомогою самопізнання. У створеній Піфагором школі розроблялись прийоми покращення розумових здібностей, розвитку спостережливості <sup>124</sup>.

Сократ вважав, що людина володіє повнотою знання, її свідомість черпає розуміння істини з самої себе. Одне з найвідоміших висловів Сократа – "знаю, що нічого не знаю" – є, власне, поясненням необхідності більш глибокого пізнання самого себе. Шляхом пізнання й самопізнання людина набуває чеснот. До основних чеснот Сократ відносив стриманість, мужність і справедливість. Головним завданням пізнання, як орієнтира у повсякденному житті, вважав самопізнання: "пізнай самого себе". Для Сократа самопізнання – це інтелектуальний процес, що призводить до знання. Шлях самопізнання веде людину до розуміння свого місця в житті.

Аристотель всебічно вивчав людське життя в усіх його проявах і помітив, що корисними для людини є ті її вчинки в яких проявляється вміння вибрати "золоту середину" між двома крайнощами. Призначення людини Аристотель вбачав у виконанні розумової діяльності, від якої вона отримує насолоду <sup>125</sup>. На нашу думку, це відбувається тоді, коли бажання людини здійснюються в діяльності, в результаті чого вона досягає щастя. Аристотель великого значення надавав самопізнанню особистості та її розвитку через розумову працю.

Давньоримських філософів теж цікавили питання саморозвитку та самопізнання особистості. Ідея морального вдосконалення є провідною у "Моральних листах до Луцілія" Сенеки. Ця ідея реалізується на шляху до самопізнання. На думку Сенеки, найвища цінність – це вдосконалення власної душі та розуму, тобто самого себе. Меж досконалості немає – про це писав Сенека у своїх листах: "... не сподіваюся, що в мені вже не зосталось нічого такого, чого б не треба було змінювати" <sup>126</sup>. Отже, якщо людина бачить свої недоліки – значить вона на шляху до самовдосконалення. З точки зору Сенеки, всі люди рівні між собою; перед кожною людиною відкрито нескінченна кіль-

---

<sup>124</sup> Там само. – С. 286-288.

<sup>125</sup> Там само. – С. 407-475.

<sup>126</sup> Сенека Луцій Аней. Моральні листи до Луцілія / Пер. з латин. А. Содомори. – К.: Основи, 2005. – 603 с. – С. 46.

кість шляхів для вдосконалювання і їй треба обирати, наполегливо слідувати обраному шляху.

Постійно розвивається здатність людей до самоусвідомлення. З утвердженням християнства змінюються пріоритети, обов'язковою для віруючого є сповідь, яка розвиває в людині здатність до самоаналізу, самооцінки, самопізнання тощо.

В епоху Середньовіччя ідеї особистісного розвитку не схвалювались, якщо в їх основі не покладалися релігійні уявлення про особистість, її призначення в світі. Представники цієї епохи вважали що пізнанням керує як воля так і розум (Августин Аврелій, Іоанн Дунс Скот, Фома Аквінський) На думку А. Аврелія, людині необхідно зосередитись на собі, тоді вона знайде істину. "Старайся дознати, что такое высшее согласие: вне себя не выходи, а сосредоточься на самом себе" <sup>127</sup>.

Процеси, що відбувались в українському суспільстві відображались у філософській думці та історичній свідомості народу. Становлення основних ідей пов'язані зі зрушеннями, що відбувались у самосвідомості людини. Вагомим внеском у розвитку педагогічних ідей Київської Русі є "Повчання Володимира Мономаха дітям" (XII ст.). Одне з центральних місць у "Повчанні" займають питання призначення людини в цьому житті, сенсу її буття. На основі досвіду попередніх поколінь Володимир Мономах пропонує створити програму виховання для запобігання помилок <sup>128</sup>.

Незважаючи на догматизм, панування формальних наук, у поглядах середньовічних філософів на проблему саморозвитку особистості відзначаємо утвердження виняткової ролі людини серед божих творінь.

Під час переходу від середньовіччя до нової епохи починається виявлення значущості людини, інтересу до гуманітарного знання. Ця нова епоха була названа Відродженням, Ренесансом і тривала в межах XIV – початку XVII ст. Вважалось, що коли людина починає думати про своє призначення у світі, про мету свого існування, вона проявляє людяність тобто гуманність. У цей період людина починає вірити в здатність свого розуму пізнати світ і саму себе в ньому.

---

<sup>127</sup> Антология мировой философии: В 4-х т. – Т.1. – Ч.1 и 2 / Философия древности и средневековья / М.: Мысль, 1969. – 936 с. – С. 599.

<sup>128</sup> Повчання Володимира Мономаха дітям // Повість врем'яних літ. – К., 1990. – С. 360-361.

Ідея активної самореалізації людини є провідною в працях Франческо Петрарки. Його цікавили внутрішні конфлікти людини та способи їх подолання. Це, на наш погляд, мотивує людину до саморозвитку.

Завдання вдосконалюватись ставить перед людиною Марсіліо Фічіно, Піко делла Мірандола, які зазначали, що людина сама робить вибір яким чином творити свою особистість. Прагнення до досконалості не дається від народження, людина формує його за допомогою пізнання самої себе. Велич людини полягає в мистецтві бути творцем самого себе. Отже, внаслідок саморозвитку і самовдосконалення у процесі життєдіяльності, особистість змінює своє ставлення до себе.

Саме в цю епоху людина постає самостійною істотою, якою вона не була ні в античності, ані в середньовіччі. Джордано Бруно, Микола Кузанський, схилилися до думки, що пізнаючи світ, людина може реалізувати себе в ньому як особистість. Діяльність людини не повинна зупинятись, так само як і пізнання не повинно бути обмеженим певним досягненням<sup>129</sup>. Вони виділяли чотири ступені у процесі пізнання: відчуття (чуттєвість), свідомість, розум та дух (інтуїцію). Пізнання є нескінченним процесом удосконалення людських знань.

Діяльність людини в епоху Відродження не просто задовольняє земні потреби, але й спонукає до вдосконалення навколишнього світу та самовдосконалення. У цей період відбувається переорієнтація поглядів на людину; значення надавалось гармонії тіла, а не тільки духовному життю. Ми приєднуємось до думки Нікколо Макіавеллі, що людина повинна розраховувати тільки на власні сили при формуванні своєї долі, а не покладатись на провидіння. Тут людина має зробити правильний вибір, на основі самопізнання та за допомогою активних дій формувати свою долю.

Основними рисами епохи Відродження є перенесення людини, як основної цінності, в центр світу, відкриття людської особистості в цілому з усіма її вадами і перевагами, утвердження в людині віри в себе і свої можливості. Ідея людини та її проблеми не нові для цієї епохи. Вони мали місце в княжу добу і знайшли відбиток і в наступні періоди історичного розвитку.

---

<sup>129</sup> История философии в кратком изложении / Пер. с чеш. И.И. Богута – М.: Мысль, 1991. – 590 с. – С. 300.



Багато уваги людській особистості та її земному життю приділяли основоположники гуманістичної культури в Україні XV – XVI ст. Павло Русин, Юрій Дрогобич, Станіслав Оріховський-Роксолан. На їх думку, цінність людини, не в багатстві, а в розумі та інших чеснотах. Вони вважали, що в цивілізованій державі людина має право вибору як їй жити, спираючись тільки на власний розум.

Історіографічні дослідження епохи Відродження розкривають сучасні історики І. Огородник і М. Русин, зокрема вони стверджують, що ідеї українських гуманістів мали виражені риси антропоцентризму. Видатний філософ, історик XVI ст. С. Оріховський-Роксолан справедливо вважав кожну людину самодостатньою, і лише від неї залежить чи досягне вона висот в цьому житті чи деградує, при цьому наголошував на праві кожної людини на всебічний розвиток. Наголошуючи на тому, що навіть талановита від природи людина не досягне в житті певних висот без відповідної освіти та прагнення до знання, він заперечував релігійний аскетизм.

Дещо відрізняються погляди культурно-освітнього діяча Г. Смотрицького. На його думку, вдосконалення людини досягається завдяки активній діяльності, а не через самозаглиблення у себе. Бо саме від рівня активності самої людини залежить процес розвитку та саморозвитку особистості.

Як стверджує відомий історик П. Яременко<sup>130</sup>, проблемою вдосконалення людини займався також І. Вишенський. Погляди якого важливі в контексті нашого дослідження. На його думку, в процесі самопізнання у духовному плані людині необхідно подолати зло – це є шлях до самовдосконалення. Істина пізнання знаходиться в людині, а не поза нею, і може бути відкрита шляхом боротьби із спокусами, із самим собою лише на рівні самопізнання.

Наукові дослідження визначних діячів епохи Відродження Ісайя Копинського, Касіяна Саковича присвячені проблемі саморозвитку, самовдосконалення людини. На думку І. Копинського, самопізнання можна досягти тільки заглибившись у себе, при цьому людина розкриває свою подвійну натуру (тілесну і духовну). Людина має вибирати щось одне – мінливий світ чи безсмертний дух. Обирати необхідно друге, бо якщо людина не знає своєї суті, сенсу свого життя –

---

<sup>130</sup> Яременко П.К. Іван Вишенський. – К.: Вища школа, 1982.– 144 с. – С. 68-75.

то пізнання зовнішнього світу саме по собі не потрібне. Самовдосконалення досягається шляхом самопізнання, яке починається із самозаглиблення.

Відомі мислителі епохи Відродження створили достатньо цілісну концепцію людини, впорядкували погляди в єдину світоглядну систему, яка вплинула на бачення людини в Новому часі. Найбільш яскраві ідеї відображені у філософських і педагогічних працях Т. Гоббса, Р. Декарта, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Кондорсе, гуманістичній педагогіці Я. Коменського. В їх працях описується таке суспільство, в центрі якого виступає всебічно розвинена особистість, яка сприймається одночасно як об'єкт, так і суб'єкт пізнання і вдосконалення. На цьому етапі свого розвитку людина дійшла до рівня, на якому здатна пізнати закони зовнішнього світу. Т. Гоббс відзначав, що кінцева мета, яку ставить людина, недосяжні в цьому житті. Тому ми погоджуємося з думкою Т. Гоббса, що з досягненням кінцевої мети, людина перестає до чогось прямувати, втрачає сенс життя. Отже, людині треба навчитися досягнувши певної мети без шкоди для себе переходити до вищої.

За Р. Декартом, людина може поважати себе лише тоді, коли має право розпоряджатися своїми власними бажаннями. Також людина має бути активною щоб пізнати себе і світ. Одержувати знання необхідно для вдосконалення себе як частинки природи. Щодо пізнання Дж. Локк<sup>131</sup> висуває ідею про необхідність дослідження можливостей пізнання та способів отримання знань. Пізнання зовнішнього світу відбувається через органи чуттів, завдяки яким виникають певні уявлення і поняття. Важливим для нашого дослідження є створене Дж. Локком вчення про рефлексію (від лат. *reflexio* – відбиття, відображення) – здатність людського розуму до аналізу своїх власних думок і переживань. Суть його в тому, що отримавши матеріал для роздумів із зовнішнього світу, розум, починає міркувати, і таким чином збагачує себе новими ідеями.

Рушійною силою прогресу вважали розум представники французького просвітництва XVIII століття, зокрема Ж. Кондорсе. На його думку, процес удосконалення людини не має меж завдяки невичерпним можливостям людини. Людина черпає свої знання як із зовніш-

---

<sup>131</sup> Локк Джон. Педагогические сочинения / Пер. с англ. Ю.М. Давидсона; Под ред. И.Ф. Сладковского. – М.: Учпедгиз, 1939. – 320 с.

нього, так і з внутрішнього світу. На думку Ж-Ж. Руссо, шлях до гармонії здійснюється за допомогою розвитку і боротьби. Мається на увазі боротьба особистості з недоліками, у результаті якої одержує владу над собою і своїми почуттями.

Значущим для нашого дослідження є положення чеського мислителя Яна Амоса Коменського, який стверджував, що під час навчання і виховання людина вчиться пізнавати себе і навколишній світ, володіти собою, вірити в Бога. Майбутнє народу залежить від того як відбувається процес навчання і виховання молодого покоління. Але будь-яке навчання буде безплідним, якщо не буде активності і бажання вчитися у самого учня. Перед учителем Я. Коменський ставить триєдине завдання: "...1) щоб сам знав, чому він повинен вчити; 2) щоб міг інших навчати тому, що сам знає; 3) щоб він тому, що знає і може також хотів навчати інших" <sup>132</sup>.

Основні принципи Просвітництва розвинула класична німецька філософія. Вона була важливим періодом впливу на духовну історію людства. Мислителі цього періоду (Г. Гегель, І. Кант, Й. Фіхте, Л. Фейєрбах, Ф. Шеллінг) уособлювали людину як суб'єкта поведінки в суспільстві та власного самовдосконалення. Адже, розвиток можливостей закладено в природі людини і, перш за все, в її активності.

Г. Гегель показував, що все існує лише в русі, розвитку. У контексті нашого дослідження важливим є введена Г. Гегелем категорія тотожності у відношенні з відмінністю, що виявляє протиріччя. Саме протиріччя, на думку Гегеля, лежить в основі будь-якого руху як саморуху і є всезагальним принципом саморозвитку.

І. Кант наголошував, що істина знаходиться в самій людині, в її самосприйнятті, а не в зовнішньому світі. Перш ніж зрозуміти оточуючий світ, людині необхідно зрозуміти саму себе <sup>133</sup>.

Добу Просвітництва з 30-х років XVII ст. до кінця XVIII ст. на Україні ще називають добою бароко. Важливою подією цієї доби є боротьба проти польського поневолення. У боротьбі зароджувались почуття патріотизму, цінування свободи та індивідуальності. Т. Прокопович вказував на те, що в основі діяльності людини має бути активність, чесність, порядність. На думку Т. Прокоповича, гід-

---

<sup>132</sup> Коменский Я.А. Законы добре организованной школы // Избранные педагогические сочинения в 2-х томах. – М., 1982. – Т. II. – С. 133-163.

<sup>133</sup> Кант И. Сочинения: В 6 т. – М., 1996. – Т.5 – 569 с. – С. 390-422.

ність, чесність і славу людині приносить не її походження, а вони формуються в процесі людської праці над самим собою, над своїм удосконаленням завдяки вчинкам самої особистості. Завершення доби бароко було відмічено появою видатного філософа, поета, педагога Григорія Сковороди, здобутки якого для нашого дослідження мають велике значення. На думку Г. Сковороди, людське життя необхідно спрямувати на самопізнання, яке він вважав засобом подолання людських вад; на розвиток природних задатків шляхом самовдосконалення. В багатьох творах Г. Сковороди, подібно Сократу, зустрічаються твердження: "пізнай себе", "поглянь у себе", "зрозумій себе". Самопізнання – це основний його принцип.<sup>134</sup> Вивчаючи, пізнаючи себе, людина виробляє певний спосіб життя, притаманний тільки їй. Саме за допомогою самопізнання можливо знайти щастя. Він був глибоко переконаний у тому, що особистість, яка займається працею за покликанням, має можливість самоствердитись. Саме тут вона може реалізувати свої природні здібності.

За його переконаннями, вчитель повинен сприяти розкриттю природних нахилів дитини, при цьому між ними повинна бути взаємоповага. Г. Сковорода ставив наступні вимоги до вчителя: глибокі знання, відданість своєму народу, гуманність, повага до тих, кого він навчає, здатність переконливо володіти словом, терплячість, безкорисливість та ін. Г. Сковорода вірив, що немає меж в пізнанні світу. Самопізнання відрізняється від пізнання світу тим, що воно можливе тільки в переживанні, і є процесом, що спонукає до саморозвитку.

У цьому віковому періоді (XIX ст.) головною ідеєю є формування культу сильної людини, що має втілення у "філософії життя" Ф. Ніцше. Введений Ніцше термін "надлюдина" означав гармонійну, досконалу людину, яка мала моральні та інтелектуальні якості. Велику увагу приділяв внутрішньому світу людини.

Інші філософи Ортега-і-Гассет, Й. Шад, виступаючи проти постулатів раціоналізму Декарта, стверджували, що людина по своїй суті "та, що пізнає", а не "та, що існує". Акцентували увагу на самозаспокоєності сучасної людини, що веде за собою можливість "руху назад", до повної втрати людиною самої себе. Найголовнішим законом у суспільстві є закон абсолютної свободи. За цим законом, людина

---

<sup>134</sup> Григорій Сковорода. Твори в двох томах. – Т.1. – Наркїсс. Розглагол о том: узнай себе. – Видавництво Академії наук Української РСР. – К., 1961. – 640 с. – С. 32.

здатна спонукати себе виконувати такі дії, які б вона не виконувала під впливом зовнішніх сил.

О. Духнович як і його попередник Г. Сковорода зазначав, що не останню роль у пізнанні відіграють природні нахили людини, а її розвиток залежить від системи вправ, які мають удосконалювати природні обдарування і тим самим сприяти саморозвитку.

У поглядах педагогів Західної Європи XVIII – XIX ст. (Й. Песталоцці, А. Дістервег, І. Герbart) продовжують розвиватися ідеї гуманізму, які мають вплив на процеси саморозвитку, самопізнання особистості.

Й. Песталоцці<sup>135</sup> стверджував, що в людині можна розвивати ті якості, які закладені в ній від природи. Важливим для нашого дослідження є те, що моральні, розумові та фізичні сили людини, тобто те, що закладено від природи, мають властивість до саморозвитку, до діяльності; а мета виховання – допомогти саморозвитку і спрямувати його у потрібному напрямку.

Послідовник Й.-Г. Песталоцці – А. Дістервег, основну мету виховання вбачав у гармонійному розвитку задатків, які має людина від природи за допомогою самодіяльності. За Дістервегом навчання – це лише засіб для всебічного розвитку. Для навчання необхідно підбирати такі методи, що пробуджують у ньому самодіяльність<sup>136</sup>.

У межах нашого дослідження проблеми саморозвитку, професійного саморозвитку є важливою одна з п'яти моральних ідей, на яких ґрунтується система морального виховання, розроблена І. Герbartом – ідея вдосконалення. Суть цієї ідеї полягає в забезпеченні внутрішньої гармонії людини, повноти життя та поєднанні сили та енергії волі. На його думку, вихована людина – це та, яка вміє пристосуватися до суспільства, що постійно змінюється.

Мислителі XX століття (С. К'єркегор, Е. Муньє, Г. Плеснер, Ж. Піаже) намагались розкрити різні аспекти життя людини. В цей період відбувається зміна індустріальної епохи на соціокультурну, а тому і відроджується інтерес до людини. Проявляється індивідуальність кожної людини та намагання реалізувати себе в певних сферах

---

<sup>135</sup> Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах /Под ред. В.А. Рогттенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т.2 – 416 с. – С.158

<sup>136</sup> Дистервег А. В. Руководство к образованию немецких учителей / Адольф Вильгельм Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136-203.

життєдіяльності. С. К'єркегор вбачав своє завдання в допомозі людині знайти ту справу, мету, заради якої їй хотілося жити. В кожного вона своя і тут неможливо узагальнювати. Згідно з Е. Муньє, головним способом самоствердження особистості є її внутрішнє самовдосконалення. В процесі самоспостереження особистість починає розуміти власний духовний світ. Г. Плеснер розглядав людину як вічний потік самовдосконалень. Він пропонував вивчати людину як об'єкт і суб'єкт власного життя.

Проблемами всебічного розвитку і формування особистості, що залежить від формування інтелекту, займався Ж. Піаже. Суспільство не тільки впливає на особистість, а й покладає на неї ряд обов'язків, спонукає до розвитку за допомогою загальноприйнятих правил та системи знаків. Отже, варто відзначити, що неможливо отримати знання та навички лише споглядаючи і не будуючи власного плану організації послідовних дій спрямованих на досягнення поставленої мети.

Великий внесок у наше розуміння категорії особистості людини та її саморозвитку зробив А. Маслоу. Зокрема А. Маслоу розробив ієрархію потреб, яка містить повний перелік мотивацій. У кожного з нас є свої мотивації і здібності, використання яких – і є процесом самоактуалізації, який А. Маслоу ставив на вершину ієрархії потреб. В основі його праці покладено тезу про постійну динаміку розвитку людини. Основою розвитку людини є самоактуалізація тобто прагнення до саморозвитку, до особистісного росту. Таким чином в людині відбуваються наступні процеси: самоспостереження, самоусвідомлення, самопізнання, самодослідження, самокритика, самовдосконалення, саморозвиток, самореалізація. Саме ці процеси допомагають на складному шляху процесу самоактуалізації. Щоб рухатись у цьому напрямку А. Маслоу пропонує дивитись усередину себе для того, щоб визначити власне бачення проблеми, а не приймати на віру думки інших.

Основою всебічного розвитку особистості, на думку С. Русової<sup>137</sup> є розумове виховання. Тому, основним завданням педагога є пробудження бажання до самонавчання. На наш погляд, самонавчання і є однією із складових саморозвитку. Але, для здійснення самонавчання необхідно розвивати самостійність; педагог не повинен

---

<sup>137</sup> Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : У 2кн. //За ред. Є.І. Коваленко. – К.: Либідь, 1997. –Кн.1 – 272 с.

давати готові знання, він має зацікавити, поставити проблему таким чином, щоб її розв'язання принесло насолоду учням від отримання нових знань. Таким чином, знання залишаються в пам'яті надовго, оскільки те, що отримано через певні зусилля, найкраще усвідомлюється і запам'ятовується.

Ми погоджуємось з тезою М. Монтессорі, що кожна людина здатна до самостійного розвитку (саморозвитку) в спеціально створеному середовищі, що дає поштовх до його здійснення<sup>138</sup>. У своїй теорії вільного виховання вона стверджувала, що необхідно оточити учня умовами для виникнення у нього внутрішньої потреби в пізнанні навколишнього світу.

XX століття – час зміни пріоритетів в освіті, що в свою чергу змінює ставлення до студента, який має здатність до саморозвитку і виступає суб'єктом пізнання. На сучасному етапі розвитку суспільства педагог виступає посередником між знаннями та особистістю, що розвивається. Він має лише допомагати в оволодінні різними знаннями та видами діяльності, спонукати до розкриття своїх потенційних можливостей.

Майстерність учителя, зазначає В. О. Сухомлинський<sup>139</sup>, в тому, щоб кожній дитині дати відчувати радість успіху в розумовій діяльності. Необхідно створити кожному умови для успіху в навчанні, для кожного вони різні. Як наслідок цього і виступає індивідуалізація навчання як в змісті так і в часі.

В.О. Сухомлинський наголошував на необхідності зміни пріоритетів у системі оцінювання досягнень учнів. Загальноприйнятою є думка, що оцінка відображає результат праці, а як досягнуто цього результату і скільки витрачено зусиль до уваги не береться. Тому, необхідна самооцінка своїх дій у процесі вирішення проблеми кожним з учнів. Зазвичай, самооцінка у них досить об'єктивна, вони чітко аналізують власні помилки, виправляють, і допомагають іншим їх уникнути. Успішність навчальної діяльності забезпечують пізнавальна потреба і потреба в досягненні успіху. Новий матеріал має подаватися у формі сумнівів, питань та відповідей, саме з них починається інтерес

---

<sup>138</sup> Монтессорі М. Значение среды в воспитании // Частная школа. – 1995.– №4. – С. 122-127.

<sup>139</sup> Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 634 с.

до знань. Потрібно створювати умови для того, щоб вихованці змогли відчувати смак перемоги після розв'язання складного завдання, переконувати їх, що їм під силу труднощі, що в процесі вивчення теми і вони здатні їх долати.

Кінець ХХ століття характеризується науково-технічним прогресом та фундаментальними науковими відкриттями, що докорінно змінили уявлення людей про картину світу. Для цієї епохи характерним є багатоаспектні суперечності: були і винищувальні війни, і національно-демократичні рухи. Особливого значення у збагаченні гуманістичних цінностей набуває практика вчителів-новаторів (Ш. А. Амонашвілі, В. Ф. Шаталов та ін.). Це сприяло збільшенню ролі учня (студента). Учителю необхідно навчитися максимально враховувати потреби особистості учня, який прагне бути самостійним. Ш. А. Амонашвілі вважав, що необхідно застосовувати спеціальні форми і засоби для усвідомлення дитиною себе як особистості, для пізнання свого внутрішнього світу. Найважливіше місце в педагогічному процесі займає саморозвиток і самодіяльність, без яких особистість не може розвиватися.

Справедливо буде звернутися до напрацювань у цій сфері відомих в Україні (ХХ ст.) і за її межами психологів Г. Костюка, В. Роменця та інших. На думку Г. Костюка, природна сутність людини відіграє провідну роль у її розвитку. Рушійною силою розвитку виступають внутрішні суперечності, що супроводжують людину протягом її життя. Однією із суперечностей є невідповідність між новими потребами людини і рівнем розвитку її операційних навичок та можливостей. Це розходження спонукає до руху, що породжує бажання до самовдосконалення. Г. Костюк наголошував на тому, що для всебічного розвитку та вирішення проблеми особистості необхідно вивчити її в комплексному дослідженні. Найкраще здібності розвиваються при поєднанні навчання і праці, тобто теоретичного і практичного матеріалу. У студентів, що працюють, з'являється пізнавальний інтерес, а це спонукає до активності<sup>140</sup>. Особливого значення Г. Костюк надавав професійному самовизначенню. Він зауважував, що про загальний розвиток особистості можна судити з того, якими мотивами вона користується при виборі майбутньої професії.

---

<sup>140</sup> Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с. – С. 428.



Уміння працювати самостійно впливає на формування особистісних якостей, необхідних для подальшого професійного зростання. До цих якостей М. Грищенко відносив: організованість, ініціативність, упевненість у своїх силах, самостійність суджень. Саме вони необхідні для професійного становлення і вдосконалення майбутнього педагога. Г. Костюк також вважав, що впевненість у своїх силах необхідна для досягнення успіху як в навчанні, так і в професійній діяльності.

Аналізуючи кожний етап свого життя, людина переходить до наступного, цим самим здійснює вчинок, тим самим людина створює для себе ситуацію самозростання. У ній і відбувається самотворення і проектування індивідуального світу кожної людини. У процесі пошуку смислу життя людина приходить до самопізнання, а пізнаючи себе, вона прагне змін, перетворення.

Початку ХХІ століття притаманний динамізм, зростання ролі особистості вчителя з високим рівнем професіоналізму та вмінням самостійно навчатися протягом життя. Сьогодні необхідно усвідомлювати, що розвиток суспільства прямо пропорційно залежить від розвитку кожного члена суспільства. Особливо, це стосується педагога, який має створювати умови для особистісного розвитку та мотивацію для саморозвитку майбутнього покоління. У сучасних умовах це питання ставлять досить гостро педагоги В. І. Бондар, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та інші, бо наразі постає потреба постійного самовдосконалення, саморозвитку, в основі якого лежить цілеспрямована систематична самоосвіта.

Доцільною, на наш погляд, є думка В. Г. Кременя про особливість освіти в сучасних умовах: "В умовах інформаційного суспільства самоцінність знань як таких змінюється. З одного боку, вони стають більш доступними, а з іншого – одержання нових знань, умінь стає обов'язковим для людини впродовж усього життя. Тому неможливо в школі чи іншому навчальному закладі дати освіту на все життя" <sup>141</sup>.

Подібні думки висловлює також І. А. Зязюн: "Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відно-

---

<sup>141</sup> Кремень В.Г. Освіта в Україні: Стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб.наук. праць /за редакцією І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало: у 2-х частинах. – Ч. 1. – К.,2001. – С. 7.

син, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій – ці та інші тенденції зумовлюють необхідність зміни формули "освіта на все життя" формулою "освіта впродовж усього життя" <sup>142</sup>. Озвучені вище тенденції динамічного розвитку сучасного суспільства спрямовують майбутнього вчителя на вдосконалення своєї професійної майстерності.

Відомий педагог сучасності Н. Г. Ничкало в своїх працях наголошує на тому, що ключовою проблемою, визначеною Міжнародною комісією з освіти для ХХІ століття, є навчання впродовж життя. Сучасний динамічний світ потребує від людини нового переосмислення, врахування зміни світових тенденцій, що спостерігаються в освіті, а також підходів до вивчення особистості, її можливостей та задатків. Незважаючи на те, що людині необхідно пристосовуватись до змін у професійній діяльності, освіта не повинна відходити на другий план, а має перетворитися на неперервний процес розвитку та саморозвитку особистості, її знань і навичок.

І.А. Зязюн в своїй монографії розглядає психолого-педагогічні дослідження французьких науковців в області розвитку та саморозвитку особистості. Вона ставить акцент на тому, що необхідно використовувати самоосвіту як засіб удосконалення, самореалізації, самоактуалізації. Л. Зязюн стверджує, що від саморозвитку особистості залежать перспективи розвитку держави, бо саморозвиток є процес постійного удосконалення, зростання в різних сферах людської природи <sup>143</sup>.

Один з провідних науковців сучасної психології І.С. Якиманська, стверджує, що кожний учень як носій індивідуального, особистісного досвіду "...насамперед прагне до розкриття власного потенціалу, наданого йому від природи в силу індивідуальної організації" <sup>144</sup>. Основним завданням навчання є допомога кожному

---

<sup>142</sup> Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу //Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб.наук. праць/ за редакцією І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало: у 2-х двох частинах. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 15.

<sup>143</sup> Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу //Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць/ За редакцією І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало: у 2-х двох частинах. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 5.-10.

<sup>144</sup> Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 2000. – С. 69.

учневі з наявним у нього досвідом, удосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистість.

Підводячи підсумки проведеного історичного аналізу проблеми саморозвитку особистості в філософській, психолого-педагогічній літературі, ми можемо відзначити, що цим питанням цікавились ще в давні часи, про що свідчать написи на колонні, що знаходиться в храмі Аполлона в Дельфах. Навіть сьогодні вчені-педагоги намагаються виділити умови для створення ситуацій саморозвитку особистості. Кожний історичний період, виділений нами, має свої підґрунтя для побудови навчально-виховного процесу на основі саморозвитку особистості. Узагальнення основних ідей, концепцій, поглядів філософів, педагогів, психологів різних історичних періодів, дало нам можливість умовно виділити етапи виникнення і становлення проблеми саморозвитку особистості та тенденції в різних історичних періодах, які представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

*Тенденції становлення проблеми саморозвитку  
особистості в історичному розвитку людства*

Етапи	Віковий період	ТЕНДЕНЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ
I	VII ст. до н.е. – до V ст. н.е.	<p>Утверджується розуміння людини, як наслідувача традицій предків:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вчення про людину базується на філософсько-міфологічному світогляді;</li> <li>• людина виділяється із оточуючого світу як частина природи, з притаманними їй процесами мислення, пізнання, волею та ін.</li> </ul> <p>Виділено шляхи розвитку особистості:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• діалоговий метод самопізнання;</li> <li>• самовдосконалення за допомогою пізнання самого себе;</li> <li>• активність, яка є запорукою пізнання істини.</li> </ul>
II	(V – XIV ст.)	<p>Підвищується статус людини порівнянно з античністю:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розглядається сутність людини як творіння Божого;</li> <li>• відбуваються зрушення в самосвідомості людини;</li> <li>• звертається увага на людину, що усвідомлює себе частиною природи.</li> </ul> <p>Пізнання і вдосконалення можливо досягти шляхом:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• вольових і духовних зусиль, аскетизму;</li> <li>• розвитку духовності людини.</li> </ul>

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ*

III	XIV – XVII ст.	<p>Формування гуманістичних ідей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• прагнення до гармонії фізичного і духовного начал (ідея всебічного і гармонійного розвитку людини).</li> </ul> <p>Утвердження антропоцентризму:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• звеличення людини, але в той же час сприймання її з притаманними їй чеснотами і вадами.</li> </ul> <p>Удосконалення особистості за умови:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• розвитку індивідуальності у процесі самовдосконалення;</li> <li>• самореалізація особистості можлива за умові активної позиції людини;</li> <li>• відродження інтересу до самої людини в повсякденній діяльності.</li> </ul>
IV	XVII – XVIII ст.	<p>Проблема розвитку і вдосконалення особистості базується на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• активності людини в процесі пізнання;</li> <li>• вірі в безмежні можливості людини, що стосуються пізнання;</li> <li>• розумінні людини як розумної істоти, здатної до самопізнання;</li> </ul> <p>Розробка програм удосконалення людини:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• визначається рефлексивне мислення, що виступає підґрунтям самопізнання та саморозвитку особистості;</li> <li>• самопізнання складає основу самовизначення в діяльності особистості.</li> </ul>
V	XVIII – XIX ст.	<p>Реформування системи освіти і виховання, що полягало в:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• активізації пізнавальної активності;</li> <li>• забезпеченні наступності в навчанні;</li> <li>• організації самостійної роботи.</li> </ul> <p>Розвиток індивідуальності кожної людини за допомогою:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• навчання, як засобу всебічного розвитку особистості;</li> <li>• забезпечення внутрішньої гармонії людини, що є суттю ідеї вдосконалення.</li> </ul>
VI	XX – XXI ст.	<p>Зміна авторитарної моделі навчально-виховного процесу на особистісно-орієнтовану, яка розкриває:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• процеси самопізнання, самовизначення, саморефлексії, саморозвитку особистості;</li> <li>• мотиви і потреби людини, що спонукають її до саморозвитку;</li> </ul> <p>виховання як процес, скерований на розвиток особистості.</p> <p>Саморозвиток людини здійснюється шляхом:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• удосконалення системи освіти і виховання;</li> <li>• розробки інноваційних програм самовдосконалення;</li> <li>• упровадження варіативності системи освіти, індивідуалізації навчання.</li> </ul>

З давніх-давен і до сьогодні вважається, що процес саморозвитку не можливий без самопізнання. Власне на самопізнання і покладали свої сподівання вчені-психологи. Саме враховуючи ці обставини в межах нашого дослідження проаналізовано наявні в педагогічній, психологічній та філософській літературі праці відомих учених, які присвятили багато уваги досліджуваній проблемі.

Видатні представники наукового світу від античності до сьогодення залишали на своєму шляху цінний спадок з питання вивчення особистості. Підґрунтям розвитку цього питання сьогодні є вчення античних філософів про гармонійний розвиток особистості, врахування її індивідуальних задатків.

Історико-логічний аналіз наукової вітчизняної, зарубіжної педагогічної та навчально-методичної літератури дав змогу виявити і систематизувати дослідницькі матеріали з проблеми саморозвитку особистості, зокрема, виникнення і розвитку зазначеного феномену.

## 1.7. СУБ'ЄКТНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПАРАДИГМИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації та наукових надбань дозволяють дійти висновку, що розвиток сучасної системи освіти передбачає вирішення низки протиріч:

- між орієнтацією класичного університету на фундаментальне загальнокультурне, полікультурне знання і нереалізованістю його в професійно-педагогічній діяльності;
- між нагальною потребою формування в майбутніх учителів основ міжкультурної взаємодії і неадекватними можливостями сучасної системи освіти;
- між необхідністю організації освітнього процесу в дусі діалогу культур і недостатньою розробленістю міжкультурної складової в професійній підготовці вчителя;
- між потребою в міжкультурній толерантній взаємодії суб'єктів освітнього процесу і недостатньою розробкою її в науковому-теоретичному та методичному аспектах.

Зазначені суперечності розв'язуються на основі особистісно орієнтованого підходу, який означає, що в центрі навчання знаходиться його суб'єкт – мотиви, цілі, індивідуальний психічний склад. Тому викладач ВНЗ може вважати освітній процес продуктивним тільки в тому випадку, якщо він спрямований на розвиток особистості студента й удосконалення власної особистості. Це теоретичне положення спрямовує нас на розгляд студента як активного суб'єкта входження в професію вчителя. Активність у цьому випадку передбачає постійну дію процесів „самості”: самовизначення, самореалізації, самооцінювання, самоствердження, самовдосконалення.

Відтак, особистісно орієнтований підхід базується на принципі *суб'єктності*. І.О. Зимня визначає основні характеристики суб'єкта з точки зору спеціально організованого процесу: суб'єкт передбачає об'єкт; суб'єкт є суспільним за формою (засобами, способами) своєї діяльності (пізнавальної та практичної); суспільний суб'єкт має конкурентну та індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений у кожному індивіді й навпаки; діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктивна, в ній суб'єкт сам і формується; суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа; суб'єктність

визначається в системі активного ставлення до інших людей; це нероздільна цінність спілкування, діяльності, самосвідомості та буття; і, нарешті, суб'єктність – це динамічне начало <sup>145</sup>.

Таким чином, проблема суб'єкта потребує розгляду проблеми суб'єктивності як її складової.

Суб'єктність – базова категорія антропологічної психології (психології людини), яка визначає загальний принцип існування людської реальності, безпосередню самотність людини <sup>146</sup>.

Таке визначення, на наш погляд, трохи розмите і не містить основних відмінних характеристик. Більш змістовним є трактування, яке сформулювали Г. М. Коджаспірова та А. Ю. Коджаспіров: суб'єктність – здатність людини бути стратегом своєї діяльності, ставити та корегувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно будувати дії та оцінювати їхнє співвідношення до задуманого, планувати своє життя. Термін починає входити в педагогічні дослідження та педагогічну практику як позначення соціально-цінної якості особистості, яку необхідно формувати в процесі педагогічної взаємодії <sup>147</sup>.

Система суб'єктів освітнього простору вміщує такі провідні рівні та відповідні їм компоненти: на макроінституційному рівні – це держава, її типологічні особливості, а також регіон, що має власну специфіку освітнього простору; на мезорівні – етнос, конфесії, навчальні заклади, що здійснюють полікультурне виховання й освіту учнів та студентів; на мікрорівні – особистість та її ставлення до полікультурності, мультикультурності, діалогу культур, що сформувалося під впливом соціального інституту освіти. Останній (особистісний) рівень ми беремо за основу нашого дослідження.

Суб'єкти освітнього простору можуть бути представлені у вигляді тріади взаємодії, де кожен її учасник є взаємозалежним і взаємозумовленим. Тому категорії суб'єктів, визначені нами нижче, побудовані за допомогою таких критеріїв (ставлення до педагогічної професії, продуктивність взаємодії, толерантність, ступінь

---

<sup>145</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – [изд. 2-е ; доп. ; испр. ; перераб.]. – М. : Логос, 2003. – 384 с.

<sup>146</sup> Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов. – М. : Инноватор, 1995. – 113 с. – С. 99.

<sup>147</sup> Коджаспиров Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспирова. – М. : Владос, 2002. – 241 с. – С. 144.

усвідомлення значущості міжкультурної взаємодії). Визначивши для проблеми нашого дослідження головну характеристику суб'єктності у вигляді специфіки відношення до міжкультурної взаємодії, ми виділяємо такі категорії всіх досліджуваних суб'єктів освітнього процесу – майбутніх учителів, педагогів шкіл, учнів:

І. Для **майбутніх учителів** як суб'єктів освітнього процесу ми виділили такі чотири категорії:

*Перша категорія* – це особи, для яких характерним є неусвідомлене ставлення до проблеми міжкультурного спілкування суб'єктів освітнього простору в майбутній професійній діяльності; дотримання певного нейтралітету при виникненні суперечливих ситуацій у студентському середовищі; акцентація уваги на реалізації дидактичної взаємодії в системі „викладач-студент”; байдуже ставлення до етнічної самоідентифікації та ідентифікації оточуючих; застосування окремих елементів роботи в міжкультурному середовищі в практиці педагогічної діяльності; низький рівень мотивації на отримання педагогічної професії.

*Друга категорія* – це особи, для яких характерним є неусвідомлений вибір педагогічної професії, категоричне ставлення до проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, виражене в однозначних оцінках і судженнях; можлива схильність до підтримки прибічників націоналістичних рухів, бачення соціальних проблем середовища через етнонаціональні характеристики; підтримка створення шкіл за національно-культурною ознакою; відсутність або низький рівень міжетнічної толерантності; невміння/небажання застосовувати отримані ЗУНи в роботі в міжкультурному середовищі. Така позиція може призвести до стимулювання міжнаціональних конфліктів у дитячо-дорослому середовищі освітнього простору.

*Третя категорія* – це особи, для яких визначальними характеристиками є сформованість ціннісних міжкультурних орієнтацій як передумови майбутньої професійної діяльності, поважливе ставлення до педагогічної професії, націленість на продуктивну міжкультурну взаємодію суб'єктів освітнього простору в навчальному процесі і в ході педагогічних практик у системі „вчитель-батьки”, „вчитель-учень”; усвідомлення міри відповідальності вчителя за особистісний і соціальний розвиток учня; достатній рівень засвоєння системи знань, умінь і навичок роботи в міжкультурному середовищі. Толерантність



для цієї категорії є не лише загальнолюдською, але й професійною якістю.

*Четверта категорія* – це майбутні педагоги, які за покликанням обрали педагогічну професію, для яких є характерним високий рівень усвідомлення проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору; індивідуальна система ціннісних орієнтацій спрямована на вияви толерантності, усталеними поведінковими толерантними реакціями на конфлікти в студентському середовищі; високий рівень оволодіння стратегіями формування міжкультурної взаємодії з учнями в майбутній професійній діяльності; сформованість системи знань, умінь і навичок у роботі в площині „вчитель-батьки”, „вчитель-учень”.

II. Для **педагогів-практиків загальноосвітніх шкіл** ми визначили також чотири вказані вище категорії і можемо представити їх таким чином:

*Перша категорія* – педагоги-практики, для яких характерним є невизначене або підкреслено байдуже ставлення до проблеми міжкультурного спілкування суб'єктів освітнього простору у своїй професійній діяльності; дотримання певного нейтралітету при виникненні суперечливих ситуацій в учнівському колективі чи колективі колег; зосередження уваги на реалізації дидактичної взаємодії в системі „педагог-батьки-учень”; байдуже ставлення до власної етнічної самоідентифікації та ідентифікації учнів і своїх колег з педагогічного колективу; застосування окремих елементів роботи в міжкультурному середовищі в практичній професійній навчально-виховній діяльності; низький рівень задоволеності своєю педагогічною діяльністю; невизначене ставлення до досягнення професійного успіху.

*Друга категорія* – вчителі, для яких є характерним однозначне ставлення до проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, виражене в однозначних оцінках і судженнях; можлива схильність до підтримки прихильників націоналістичних рухів, бачення соціальних проблем, що виникають в їхньому житті та у сфері освіти, виключно через етнонаціональну специфіку середовища; підтримка створення шкіл за національно-культурною ознакою і бажання працювати в таких навчальних закладах; відсутність або низький рівень міжетнічної толерантності щодо учнівського середовища та сфери спілкування в педагогічному колективі; невміння/небажання

застосовувати отримані в процесі навчання та самоосвіти знання, вміння й навички міжкультурної взаємодії в роботі в полікультурному середовищі школи. Зазначений підхід може сприяти виникненню міжнаціональних конфліктів у соціальному середовищі школи. Виявляють невисокий рівень задоволеності вчительською професією.

*Третя категорія* – педагоги-практики, яким властивий є ціннісний підхід до міжкультурної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а головними характеристиками в межах досліджуваної проблеми є сформованість ціннісних міжкультурних орієнтацій як підґрунтя навчально-виховної професійної діяльності в школі; використання можливостей продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору у своїй професійній діяльності в системі „вчитель-батьки”, „вчитель-учень”; усвідомлення міри відповідальності вчителя за особистісний і соціальний розвиток учня; достатній рівень самоосвітніх умінь і навичок для розвитку своєї здатності до роботи в міжкультурному середовищі. Толерантність для цієї категорії є не лише загальнолюдською, але й професійною якістю. Характерний достатній рівень задоволеності педагогічною професією.

*Четверта категорія* – педагоги, для яких притаманним є високий рівень усвідомлення проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору; сформованість системи ціннісних орієнтацій у сфері міжкультурної взаємодії та високий рівень толерантності, що відображається на безпосередній практичній педагогічній діяльності; достатній рівень використання стратегій формування міжкультурної взаємодії в учнів у власній професійній діяльності; сформованість системи знань, умінь і навичок у роботі в площині „вчитель-батьки”, „вчитель-учень”; високий рівень задоволеності своєю педагогічною професією.

**ІІІ. Учні як суб'єкти освітнього процесу в полікультурному освітньому просторі** також представлені нами у вигляді чотирьох основних категорій, а саме:

*Перша категорія* – школярі, для яких характерним є невизначене ставлення до проблеми міжкультурного спілкування суб'єктів освітнього простору в шкільній та позашкільній соціалізації; низький рівень поінформованості про специфіку та стан міжкультурної взаємодії в регіональному контексті; дотримання нейтралітету та невтручання при виникненні суперечливих ситуацій в учнівському

середовищі та групах спілкування ровесників; зосередження уваги на досягненні навчальних успіхів у системі „вчитель-учень”; байдуже ставлення до етнічної самоідентифікації та ідентифікації мікросередовища спілкування; можливий інтерес до етнокультурних характеристик середовища, виражений в ігровій формі; низький рівень мотивації на отримання додаткових знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування. Вказана категорія є найбільш характерною для молодших школярів.

*Друга категорія* – учні, для яких є характерним однозначне ставлення до проблеми міжкультурної взаємодії суб’єктів освітнього процесу (властиве загалом для підліткового й юнацького віку), виражене в однозначних оцінках і судженнях; можлива схильність до підтримки прихильників націоналістичних рухів та молодіжних ультранаціоналістичних угруповань; підтримка ідентичних їм етнічних груп під час навчання; відсутність або низький рівень міжетнічної толерантності; невміння/небажання застосовувати отримані знання, вміння й навички для міжкультурного спілкування. Можуть брати участь у стимулюванні міжнаціональних конфліктів в учнівському середовищі. Така категорія суб’єктів є найбільш характерною для підліткової групи учнів.

*Третя категорія* – це школярі, для яких визначальними характеристиками поведінки під час навчання й виховання в школі є сформованість ціннісних міжкультурних орієнтацій як підґрунтя спілкування й навчальної діяльності; націленість на продуктивну міжкультурну взаємодію суб’єктів освітнього простору в навчальному процесі і позашкільній соціалізації в системі „учень-батьки” та „учень-вчитель”; усвідомлення традицій і звичаїв свого народу та повага до етнокультурних традицій представників інших етносів; достатній рівень засвоєння системи знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування. Толерантність для цієї категорії школярів є не лише загальнолюдською, але й особистісною якістю. Така категорія учнів, як правило, зосереджена в старших класах шкіл.

*Четверта категорія* – це школярі, яким притаманний високий рівень усвідомлення проблеми міжкультурної взаємодії суб’єктів освітнього простору; сформованість системи ціннісних орієнтацій у сфері міжкультурної взаємодії та високий рівень толерантності; високий рівень оволодіння знаннями, вміннями й навичками міжкультурної взаємодії в шкільному та позашкільному середовищі.

Вказані характеристики властиві переважно старшокласникам або школярам інших вікових груп, які отримали належне етнокультурне виховання в сімейному середовищі.

Наведені психолого-педагогічні суб'єктні характеристики пов'язані зі зміною як освітньої парадигми загалом, так і системи взаємовідносин, взаємодії в ній. Вважатимемо, що проблема студента, майбутнього вчителя як суб'єкта освітньої діяльності та одночасно полікультурного середовища має дві сторони.

Одна з них пов'язана із системою взаємодії, що складається у взаємостосунках викладач ВНЗ ↔ студент, а інша має вихід на майбутню професійну діяльність випускника й утворює інший пласт відносин на рівні вчитель ↔ учень (клас, батьки). Кожен із них, без сумніву, пов'язаний із суб'єктною позицією студента, майбутнього вчителя. Удосконалення освітньої діяльності, зміна полікультурного середовища в бік толерантності, емпатії, другодомінантності та взаємоповаги неможливе без переходу всієї системи міжособистісної взаємодії на суб'єкт-суб'єктні засади. Тільки суб'єкт (учитель) є гарантом та стимулом виникнення іншого суб'єкта (учня).

У цьому плані нам здалася дуже близькою наукова позиція І.О. Зимньої, яка позначила дану проблему терміном „сукупний/суспільний суб'єкт”. Вона відзначає: „Характеризуючи суб'єктів педагогічної та навчальної діяльності, необхідно передусім зазначити, що кожен педагог та учень, являючи собою суспільний суб'єкт (педагогічне чи учнівське співтовариство), разом є сукупним суб'єктом усього освітнього процесу”<sup>148</sup>.

Суб'єкт педагогічної діяльності в цій схемі працює заради досягнення загальної мети – „для учнів, а потім для себе”. Суб'єкт навчальної діяльності діє нібито у зворотньому напрямку щодо цієї схеми: „для себе – задля досягнення спільної мети” як окремої і не завжди експлікованої перспективи. Спільна для освітнього процесу позиція „для учня” з боку педагога і „для себе” з боку учня визначає прагматичний, „реально діючий”, за термінологією О.М. Леонтьєва, мотив<sup>149</sup>.

---

<sup>148</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – [изд. 2-е ; доп. ; испр. ; перераб.]. – М. : Логос, 2003. – 384 с. – С. 129.

<sup>149</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – 304 с.

За С.Л. Рубінштейном, специфіка освітнього процесу полягає в реципрокності (взаємодоповненості, взаємодійснюваності) цих двох явищ: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку учня<sup>150</sup>. Саме цієї методологічної позиції ми будемо дотримуватися.

Специфіка освітнього процесу відображає й таку важливу характеристику, як формування суб'єкта в системі його міжособистісної взаємодії з іншими. Через це проблема колективного суб'єкта стає самостійною навчально-виховною та виробничою проблемою, проблемою взаємовідносин учнів (Я.Л. Коломинський) і вчительського колективу як часткового випадку соціальної спільноти (А.В. Петровський, О.І. Донцов, Є.М. Ємельянов та ін.).

Відтак, дослідження вітчизняних науковців засвідчують, що соціокультурне середовище завжди в тому чи іншому вигляді протистояло суб'єкту і було певною мірою опозицією його саморозвитку, оскільки саме в цьому випадку в людини формуються суспільні суперечності. Важливо підкреслити, що соціалізуюча функція вчителя близька до виховної, однак тут головна увага звертається на встановлення взаємних стосунків з реальним соціальним середовищем<sup>151</sup>.

Освітнє середовище – частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем (різноманітних рівнів та типів), їх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітніх процесів. Воно також створюється суб'єктом відповідно до його індивідуальних особливостей. Освітнє середовище сучасних освітніх систем складається як результат найширшої взаємодії – комплексів-систем, моделей, стандартів, а головне – суб'єктів освіти: дітей, їхніх батьків та педагогів.

І, врешті-решт, полікультурний, мультикультурний простір включає культуру конкретної освітньої установи – простір культурного розвитку його суб'єктів, який збагачує відносини, цінності, символи, речі, предмети. Зазвичай, вона багато в чому залежить та відображає культурне середовище регіону (району чи населеного

---

<sup>150</sup> Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1985. – 147 с.; Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 342 с.; Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

<sup>151</sup> Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с. – С. 15.

пункту), ту конкретну атмосферу та умови, які або сприяють, або стримують (в умовних межах) розвиток культурних середовищ конкретних освітніх систем.

Ядром окресленого простору є безпосередні суб'єкти освітнього процесу – учні, учителі, оточені, у свою чергу, суб'єктами освіти „другого” порядку – органами управління, батьками, суспільними організаціями тощо. Саме такий підхід змінює розуміння „об'єкта” освіти, яким не може бути ні окрема особистість, ні клас (група, колектив), а тільки освітній матеріал (предмети, явища, символи, моделі, ситуації, цінності, діяльність, відносини, психологічна атмосфера), у процесах вибору, дослідження та перетворення якого здійснюється самовизначення та саморозвиток і вчителя, і учня, і взаємодіючої групи. Це є основою особистісно орієнтованої педагогічної парадигми, що передбачає створення такого типу освіти, до такої роботи з матеріалом, що вивчається, виховується, який змінює і сам матеріал, і самі суб'єкти освіти, і їхню взаємодію та взаємовплив.

## РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

### 2.1. КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ЗАДАЧ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Розвивальна професійно-педагогічна освіта ґрунтується на діяльнісній теорії, згідно з якою оволодіння професією вчителя має проходити відповідно до основних компонентів цілісної людської діяльності за О.М. Леонтьєвим: *потреби*  $\Leftrightarrow$  *мотиви*  $\Leftrightarrow$  *задачі*  $\Leftrightarrow$  *дії*  $\Leftrightarrow$  *операції*. Основоположник концепції розвивальної освіти В.В. Давидов зазначав, що діяльнісною теорією навчання називають таку, яка спирається на поняття „дія” і „задача”. Дія передбачає перетворення суб’єктом того чи іншого об’єкта, задача включає в себе ціль, представлену в конкретних умовах її досягнення<sup>152</sup>.

Навчально-професійна діяльність, як і будь-яка інша, має задачну структуру, тобто вона розгортається в процесі розв’язування специфічних для такої діяльності задач. З іншого боку, розвиток науково-теоретичного мислення, формування навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів математики здійснюється завдяки постановці та розв’язуванню відповідних такої діяльності задач. Тому одним із головних завдань дослідження є визначення й класифікація типів задач, що розв’язуються в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики. Зважаючи на те, що методична підготовка вчителів математики ґрунтується на двох дисциплінах (елементарна математика і методика навчання математики) та передбачає саморозвиток двох педагогічних систем („викладач-студент” і „вчитель-школяр”) ставиться завдання у створенні *двох теорій задач – розвивальної математичної освіти (розвивального навчання елементарної математики) та розви-*

---

<sup>152</sup> Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Интор, 1996. — 544 с. — С. 257.

вального навчання методики математики. Теоретично обґрунтована етапність постановки задач створених задачних систем задає програму діяльності.

Прийнявши за основу класифікації вид виконуваної діяльності, можна виділити такі дві незалежні групи задач: теоретичні і практичні. У системі методичної підготовки майбутніх учителів математики розв'язуються і теоретичні, і практичні задачі, пов'язані з учінням математики, учінням методики математики, учінням науково-методичного дослідження. На думку Г.О. Балла, теоретичною називається задача, для якої виконуються дві умови: 1) зміна предмета задачі можлива тільки в результаті дії зі сторони того, хто її розв'язує; 2) зовнішнє середовище може впливати на предмет задачі тільки засобом дії того, хто її розв'язує. Задача, для якої порушується принаймні одна із умов, належить до практичних<sup>153</sup>.

З огляду на те, що в системі розвивальної освіти значно зростає роль науково-теоретичного мислення та різного виду моделей, під теоретичною будемо розуміти задачу, у якій предмет і умови його існування (задачна ситуація) являють собою цілком певні теоретичні моделі або така задача розв'язується на основі методу моделювання. Результатом розв'язування теоретичних задач стає знаходження об'єктивно існуючих закономірностей задачних ситуацій, які розкриваються у створених теоретичних моделях. Задачу, у якій або в процесі розв'язування якої принаймні один із змістових компонентів (предмет чи умова) не представляються у вигляді теоретичної моделі, називатимемо практичною. До складу теоретичних задач входять прикладні – це задачі практичного змісту, розв'язування яких передбачає застосування методу моделювання, у тому числі математичного.

Основу учіння математики в розвивальній освіті складають прикладні та практичні, математичні та навчальні задачі. Перші дві категорії задач (прикладні і практичні) розв'язують проблему походження математичних знань, активізують суб'єктний досвід, актуалізують уміння математичного моделювання. Математичні та навчальні задачі, з одного боку, розкривають специфіку математичного пізнання, а з іншого – забезпечують готовність до застосування сформованих способів дій у типових задачних ситуаціях.

---

<sup>153</sup> Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с. — С. 70.



**Теорія задач розвивального навчання елементарної математики.** Концептуальною ідеєю створення теорії задач розвивального навчання елементарної математики є введений нами *принцип розвивальної наступності*, згідно з яким кожен наступний тип розв'язуваних задач має вирізнятися від попереднього вищим рівнем змістового теоретичного узагальнення. Метод теоретичного моделювання забезпечує формування узагальненого способу дій для реалізації в типових задачних ситуаціях. На кожному рівні задачної системи особливою задачею слугує рефлексія процесу учіння математики, що передбачає самоаналіз, самооцінку й самоконтроль.

З огляду на вищезазначене розвивальне навчання ґрунтується на задачній системі елементарної математики (ЗСЕМ) – ієрархічно організованій послідовності задач, що задає *програму навчальної математичної діяльності* (рис. 1).

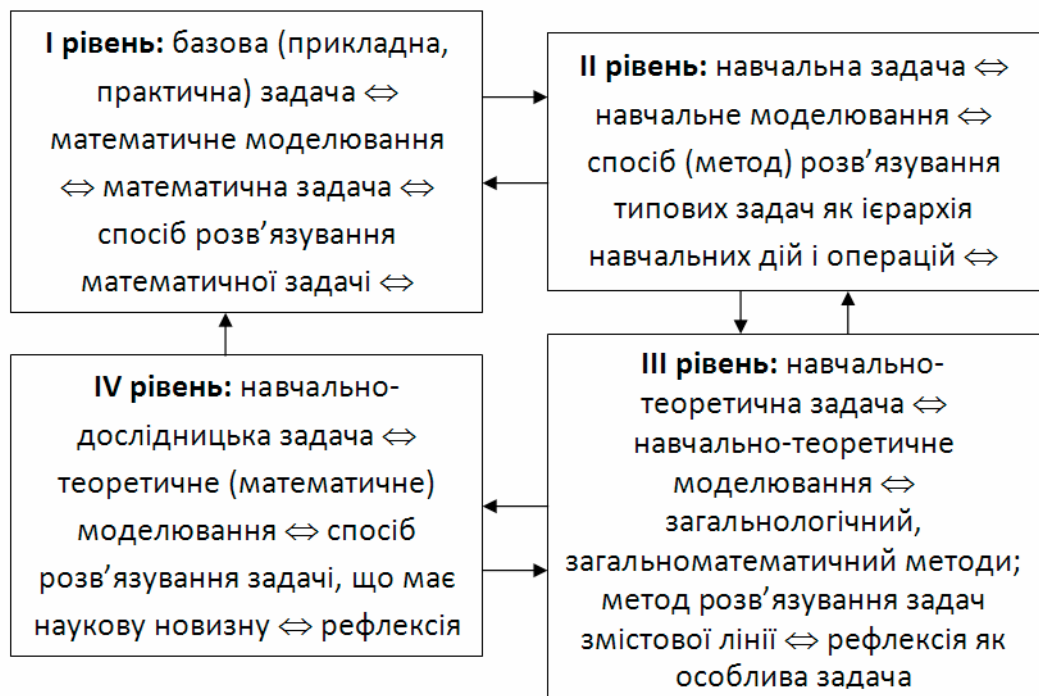


Рис. 1. Задачна система розвивального навчання елементарної математики

**Базові задачі розвивального навчання елементарної математики.** У системі шкільної математичної освіти задачі можна поділити на задачі елементарної математики, початків аналізу, стохастички та навчально-дослідницькі математичні задачі, які розв'язуються в рамках різних конкурсів, зокрема Малої академії наук. Серед перших трьох категорій задач виділимо насамперед базові. Це практичні та прикладні задачі, змістовий аналіз яких дозволяє виділити деяке початкове загальне

(генетично вихідне) відношення, що виявляється в багатьох інших частинних випадках і використовується в процесі розв'язування певного типу задач. Фіксація знайденого відношення за допомогою деякого символу створює умови для формування відповідних змістових абстракцій, побудови математичної моделі та розв'язування *базової математичної задачі*.

Таким чином, постановка та розв'язування базових задач забезпечує засвоєння змістових абстракцій типових задачних ситуацій, які, як зазначає А.Н. Шіміна, на теоретичному рівні вивчення, не можуть бути досліджені поза рухом від абстрактного до конкретного, поза спеціальною організацією змісту математики на основі цього загальнонаукового методу пізнання <sup>154</sup>.

Згідно з діяльнісною теорією визначимо ієрархію дій, що виконуються в процесі розв'язування базових задач на *першому рівні побудованої задачної системи*:

1) *постановка базової (прикладної, практичної) задачі, її змістовий аналіз;*

2) *моделювання (інтерпретація) задачної ситуації, побудова математичної моделі (створення знако-символьної математичної форми);*

3) *постановка базової математичної задачі, її змістовий аналіз, знаходження відношень між математичними величинами;*

4) *перетворення математичної задачної ситуації, формування змістових абстракцій та узагальнень;*

5) *створення способу розв'язування базової математичної задачі як ієрархії дій і операцій;*

6) *контроль і корекція виконаних дій і операцій;*

7) *оцінка засвоєння способу розв'язування базової задачі (прикладної, практичної, математичної).*

Резюмуючи вищезазначене, приходимо до висновку про роль базових задач у розвивальному навчанні математики: вони слугують підґрунтям для організації навчальної діяльності у формі постановки та розв'язування навчальних задач. Реалізація такої логіки в навчанні елементарної математики відповідає дворівневій моделі діяльності, розроблених Д.Б. Богоявленською в методі „креативного поля”. Побудова но-

---

<sup>154</sup> Шіміна А. Н. Логико-гносеологические основы процесса формирования понятий в обучении / А. Н. Шіміна. — М. : Педагогика, 1981. — 135 с. — С. 62-63.

вої моделі, яка на відміну від моделі проблемної ситуації, де думка рухається, мовляв, у одній площині (розв'язання конкретної задачі), передбачає створення просторової сфери для дослідження за межами розв'язання поставленої задачі. У такий спосіб забезпечується дворівнева модель діяльності. Перший (поверхневий) рівень – виконується діяльність з метою розв'язування конкретної задачі і другий (глибинний) – діяльність з виявлення характерних для всієї системи задач скритих закономірностей, знаходження яких не передбачено умовою поставленої базової задачі<sup>155</sup>.

Визначення базових задач певної теми чи розділу є одним із найважливіших методичних завдань, яке, як правило, розв'язує викладач. Вкажемо на основні характеристики таких задач:

*1) наявність практичної (прикладної) потреби в розв'язанні задачі (задача має бути достатньо значуща для подальшого здійснення самостійної навчальної діяльності чи безпосередньо пов'язана з потребами практичної діяльності людини);*

*2) постановка задачі відомим математиком з метою вирішення теоретичної чи практичної проблеми (задача має глибокі культурно-історичні джерела);*

*3) значна кількість математичних задач, які можуть бути створені та розв'язані на основі базової;*

*4) задача відноситься до категорії альтернативних;*

*5) можливість інтерпретації задачної ситуації засобами алгебри, аналізу, геометрії (базові задачі алгебри та аналізу мають визначний геометричний зміст, геометричні базові задачі достатньо просто моделюються й розв'язуються засобами алгебри та аналізу);*

*6) у результаті розв'язування базових задач встановлюються залежності між фундаментальними математичними поняттями, що дозволяє називати їх теоремами;*

*7) задача дає змогу ввести (означити) нове теоретичне поняття.*

Розкриті роль і місце базових задач у процесі вивчення елементарної математики обґрунтовують наші апелювання до думки українського психолога Г.О. Балла про те, що неправомірно ототожнювати навчальну задачу з тією математичною задачею, на якій вона ґрунтується. Фо-

---

<sup>155</sup> Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : [уч. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с. — С. 95.

рмулювання математичної задачі – це лише матеріал навчальної задачі, що розв’язується в процесі навчання математики<sup>156</sup>.

Залежно від поставлених вимог задачі курсу елементарної математики можна віднести до чотирьох типів: на обчислення, на доведення, на побудову, на дослідження. Вивчаючи психологію творчого математичного мислення Л.А. Мойсеєнко виділяє чотири класи творчих математичних задач: задачі на знаходження невідомої величини, задачі на доведення, задачі на побудову, задачі на дослідження<sup>157</sup>. Вважаємо, що за такими ж ознаками можна класифікувати й базові задачі.

**Навчальні та навчально-теоретичні задачі елементарної математики.** Для того, щоб формувати навчальну діяльність, потрібно розв’язувати навчальні задачі. Д.Б. Ельконін зазначав, що основна відмінність навчальної задачі від усіх інших полягає в тому, що її метою і результатом є зміна самого суб’єкта пізнання, що виявляється в оволодінні певним способом дій, а не в зміні предметів, над якими суб’єкт виконує дії<sup>158</sup>. Ураховуючи визначену в теорії розвивального навчання систему навчальних дій<sup>159</sup>, можна конкретизувати дії, які виконуються в процесі розв’язування навчальних задач курсу елементарної математики на другому рівні задачної системи:

1) постановка навчальної задачі на основі базової (прикладної, практичної, математичної);

2) змістовий аналіз навчальної задачі з метою знаходження деякого загального відношення, що характерне для типових математичних задач;

3) моделювання виділеного загального відношення, формування змістових абстракцій і узагальнень для типових задачних ситуацій за допомогою логічних схем і знако-символьних форм;

4) створення навчальної моделі способу розв’язування типових задач як ієрархії логіко-математичних дій і операцій між побудованими графічними та знако-символьними моделями;

---

<sup>156</sup> Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. — 184 с. – С. 155.

<sup>157</sup> Мойсеєнко Л. А. Психологія творчого математичного мислення: монографія / Л. А. Мойсеєнко. — Івано-Франківськ : Факел, 2003. — 481 с. – С. 32.

<sup>158</sup> Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения / Д. Б. Эльконин // Обучение и развитие младших школьников. – М. : Педагогика, 1970. – С. 27-38.

<sup>159</sup> Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с. – С. 159-160.

5) конструювання системи частинних задач, змістове планування їх розв'язування в контексті створеного загального способу;

6) контроль, аналіз і корекція виконаних навчальних дій;

7) оцінка рівня засвоєння загального способу розв'язування навчальної задачі (змістова, процесуальна, референтна, ціннісна).

Щоб формувати навчальні дії, необхідно їм надавати конкретну форму, що відповідає тому чи іншому навчальному матеріалу. Навчальні вміння формуються на основі виконання навчальних дій у процесі тривалого засвоєння предметних знань <sup>160</sup>.

Таким чином, постановка навчальної задачі передбачає:

1) теоретичне узагальнення типових математичних задач;

2) одержання способу (методу) розв'язування математичних задач певного типу, який задається системою специфічних математичних і навчально-пізнавальних дій, дозволяє оволодіти загальним способом розв'язання всіх можливих частинних задач.

Результатом виконання визначеної системи дій стає, за визначенням В.В. Давидова, система понять, яка задається не як спосіб описання об'єкта вивчення, а як основа його перетворення, що можливо за умови генетичного обґрунтування системи знань та реалізації принципу сходження від абстрактного до конкретного <sup>161</sup>. У традиційній системі освіти навчальні дії або зовсім не розглядаються, або включені в якості особливих умінь, що не пов'язані з предметними знаннями.

Найбільш вагомими чинниками успішного розв'язання поставлених навчальних задач є: 1) методично обґрунтований вибір базової задачі; 2) чітка постановка навчальної задачі, планування виконання навчальних дій у процесі її розв'язування; 3) змістове узагальнення та планування способу (методу) розв'язування типових задач; 4) рефлексія виконаного способу дій з метою усвідомленого його засвоєння.

У процесі постановки та розв'язування навчальних задач необхідно враховувати низку вимог, які виділяє Е.І. Машбиць:

1. Навчальні задачі мають забезпечувати засвоєння системи засобів, що необхідні та достатні для успішного здійснення навчальної діяльності. Необхідно виділяти різні підгрупи засобів розв'язування (засоби

---

<sup>160</sup> Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с. — С. 164.

<sup>161</sup> Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Интор, 1996. — 544 с. — С. 180.

перетворення об'єктів), які підкріплені відповідними знаковими моделями. Особливою групою є засоби, які встановлюють тип певної навчальної задачі.

2. Навчальні задачі мають конструюватися так, щоб засоби діяльності, засвоєння яких передбачається в процесі їх розв'язання, виступали як прямий продукт навчання (важлива передумова формування навчальної діяльності).

3. Продуктом розв'язування навчальних задач має бути не тільки виконувана частина дій, але й орієнтовна та контролююча, оскільки досить часто з поля діяльності випадає засвоєння засобів діяльності, які входять в орієнтовну й контролюючу частини способу дій<sup>162</sup>.

Тому в процесі розв'язування першого та другого рівнів задач задачної системи (базових і навчальних) необхідно спеціально навчати студентів діям планування та контролю. Контроль (як і оцінка) має бути одним із компонентів системи навчальних дій, які входять у структуру розв'язання навчальної задачі. Дія планування має формуватися в два етапи: на першому – у процесі колективного (колективно розподіленого) знаходження ієрархічної послідовності навчальних дій, які формують модель розв'язання навчальної задачі; на другому – в індивідуальній формі ставляться навчальні задачі на засвоєння дії планування в процесі знаходження розв'язання. Критерієм засвоєння студентами дії планування слугує цілісна реалізація побудованої навчальної моделі до процесу розв'язування конкретної (типової) математичної задачі в усній чи письмовій формах.

У залежності від того, до якого класу належить базова математична задача, будемо розрізняти навчальні задачі *на обчислення, доведення, побудову й дослідження*.

Навчально-теоретичні задачі в порівнянні з навчальними мають вищий рівень змістово-теоретичного узагальнення й передбачають засвоєння загальнологічних і загальноматематичних методів пізнання та розв'язування задач, що забезпечує формування цілісної системи знань і вмінь на рівні методології математики. Навчально-теоретичні задачі забезпечують формування узагальнених способів дій під час вивчення змістових ліній і загальних методів, до яких належать методи:

- математичного моделювання;

---

<sup>162</sup> Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. — К. : Вища школа, 1987. — 224 с. — С. 112.

- побудови математичних теорій (аксіоматичний і конструктивний);
- розв'язування задач і доведення, що мають загальнологічну основу (аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний, від супротивного, повної індукції);

- доведення і дослідження, що належать до загальноматематичних (математичної індукції, векторний, координатний, геометричних перетворень, алгебричний, границь, диференціального та інтегрального числення);

- розв'язування математичних задач, що застосовуються в цілій змістовій лінії (розкладання на множники, інтервалів, рівносильних перетворень, заміни, координатний, векторний, алгебричний, геометричних перетворень, на основі властивостей функцій). Окрім цього, до категорії навчально-теоретичних задач можна віднести ті, що передбачають засвоєння навчально-евристичних схем пошуку доведень теорем і пошуку розв'язання задач; навчально-теоретичних моделей формулювання й застосування математичних понять і теорем.

Ієрархічна послідовність дій процесу розв'язування навчально-теоретичних задач на третьому рівні задачної системи може бути подана в такому вигляді:

1. Постановка навчально-теоретичної задачі на основі навчальної.

2. Змістовий аналіз навчально-теоретичної задачі з метою знаходження деякого загального відношення, що характерне для певного типу розв'язаних навчальних задач.

3. Формування змістово-теоретичних абстракцій і узагальнень, створення теоретичної моделі знайденого загального відношення та її перетворення.

4. Конструювання теоретичної моделі методу розв'язування математичних задач у вигляді етапності (ієрархії) навчально-пізнавальних і математичних дій, що є узагальненням результатів розв'язування навчальних задач.

5. Змістове планування та конструювання системи частинних різнотипних математичних задач, що розв'язуються на основі сформованого методу.

6. Контроль і корекція системи виконаних навчально-теоретичних дій.

7. Самоаналіз і оцінка (змістова, процесуальна, референтна, ціннісна) засвоєння методу розв'язування різнотипних математичних задач.

Ми погоджуємося з думкою Б.Д. Ельконіна про те, що предметна людська дія є двоякою. Вона містить у собі зміст людський та операційну сторону. Якщо опускається зміст, то вона перестає бути дією, але якщо із неї викинути операційно-технічну сторону, то від неї нічого не залишиться. Таким чином, в середині одиниці людської поведінки, а одиницею людської поведінки є ціленаправлена свідомо дія, знаходяться ці дві сторони. Їх потрібно бачити як дві сторони, а не як різні і ніяк не пов'язані між собою сфери світу<sup>163</sup>. Педагогічний експеримент за-свідчив ефективність колективної оцінки навчальної діяльності студентів. Поцінованість у колі своїх одногрупників (однокурсників), можливість самому оцінити навчальні досягнення своїх товаришів мали незаперечний вплив на пізнавальну активність студентів. Загалом до однієї із найістотніших відмінностей системи розвивальної освіти від традиційної відноситься те, що оцінити успішність виконаної діяльності можуть самі студенти, що пов'язується з формуванням психологічних механізмів самооцінки та самоконтролю. Процес інтеріоризації дій оцінки та контролю, тобто перетворення в психологічні механізми індивідуальної навчально-професійної діяльності може здійснюватися за умови постановки особливої задачі, що має на меті самостійну оцінку студентами результатів цієї діяльності<sup>164</sup>.

**Навчально-дослідницькі задачі математики.** Залучення майбутніх фахівців до науки як соціально значущої царини людської діяльності з метою вироблення та використання теоретично систематизованих знань про навколишній світ – такі завдання ставить розвивальна освіта вже в старшій школі, а особливо на етапі навчання в університеті. Тому відповідно до задачної системи розвивального навчання елементарної математики на найвищому (четвертому) рівні здійснюється постановка та розв'язування навчально-дослідницьких задач.

Головна відмінність навчально-дослідницьких задач від розглянутих вище типів задач у ступені новизни одержаного продукту. Мірою новизни слугує не суб'єктивний, а суспільний досвід, об'єктивно нові знання та способи діяльності. З іншого боку, навчально-дослідницькі задачі вирізняються від вище виділених видів задач вищим рівнем зміс-

---

<sup>163</sup> Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1994. — 237 с. — С. 106.

<sup>164</sup> Давыдов В. В. Организация развивающего обучения в V-IX классах средней школы / В. В. Давыдов, В. В. Репкин // Психологическая наука и образование. — 1997. — № 1. — С. 15—34. — С. 26.



тового теоретичного узагальнення, оскільки, як правило, передбачають застосування знань з вузівських курсів математичних дисциплін (алгебри, геометрії, математичного аналізу, теорії ймовірностей, математичної статистики, математичної логіки). Окрім цього, навчально-дослідницькі задачі займають найнижчий рівень у ієрархії науково-дослідницьких задач, оскільки за своїм змістом та способом розв'язування передбачають застосування як навчальних (навчально-теоретичних), так і науково-дослідницьких дій.

Відповідно до діяльнісного підходу на четвертому рівні спроектованої задачної системи виконуються такі дії:

1. *Постановка навчально-дослідницької задачі на основі розв'язаної навчально-теоретичної. Обґрунтування її актуальності.*

2. *Теоретичний аналіз навчальної та наукової літератури. Визначення суспільно-історичних чинників становлення та розвитку (генези) проблеми дослідження.*

3. *Структурно-математичний аналіз поставленої проблеми.*

4. *Теоретичне моделювання змістових компонентів дослідження (визначення об'єкта, предмета, мети, завдань, методів математичного пізнання та розв'язування задач).*

5. *Математичне моделювання та інтерпретування задачної ситуації. Висунення гіпотези.*

6. *Проектування та розв'язування системи частинних задач, до якої зводиться розв'язання поставленої задачі.*

7. *Інтерпретація одержаного розв'язку (створеної теорії).*

8. *Контроль і корекція виконаних дій.*

9. *Змістовий аналіз знайденого способу розв'язування задачі-проблеми.*

10. *Самооцінка виконаної навчально-дослідницької діяльності (змістова, процесуальна, референтна, ціннісна).*

Навчально-дослідницькі задачі математики розв'язують старшокласники в рамках постійно діючих математичних конкурсів, зокрема конкурсів-захистів учнівських робіт у Малій академії наук. Підготовка майбутніх учителів математики до такого виду роботи є одним із завдань розвивальної професійно-педагогічної освіти, що включено до

розроблених нами курсів „Елементарна математика”, „Методика навчання математики”<sup>165</sup>.

**Теорія задач розвивального навчання методики математики.**

Розвивальний підхід до навчання методики математики передбачає створення теорії задач, проектування задачної системи, що являє собою програму діяльності. Розроблення теорії задач розвивального навчання методики математики здійснюється на основі таких положень:

1) відповідність концепції моделі навчально-педагогічної діяльності в розвивальній освіті;

2) реалізація принципу розвивальної наступності системи задач;

3) забезпечення ізоморфізму структур задачної системи розвивального навчання елементарної математики (ЕМ) та задачної системи розвивального навчання методики математики (ММ);

4) проектування структурно-функціональних компонентів задачної системи нижчого рівня змістово-теоретичного узагальнення (ЕМ) в задачній системі вищого рівня (ММ);

5) на кожному рівні задачної системи особливою задачею є рефлексія процесу учіння (навчально-професійного пізнання) методики математики.

Єдність третьої і четвертої вимоги репрезентує *фрактальний підхід* до створення теорії задач розвивальної освіти, доцільність якого пояснюється одночасним розв’язуванням задач на різних рівнях теоретичного узагальнення (у різних площинах освітнього простору), бієкцією структур навчальної та навчально-професійної діяльності, наступністю розвитку особистості в старшому шкільному та студентському віці.

Відповідно до зазначених положень організація навчально-професійної діяльності студентів здійснюється на чотирьох рівнях задачної системи методики математики (ЗСММ, рис. 2).

Особливості змісту методики навчання математики як навчальної дисципліни зумовлюють специфіку змістово-теоретичних дій, які застосовуються під час розв’язування задач на кожному рівні задачної системи.

---

<sup>165</sup> Семенець С. П. Елементарна математики (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти) : навчально-методичний посібник / Л. М. Семенець. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 244 с.; Семенець С. П. Методика навчання математики (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти) : навчальний посібник / С. П. Семенець. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 536 с.

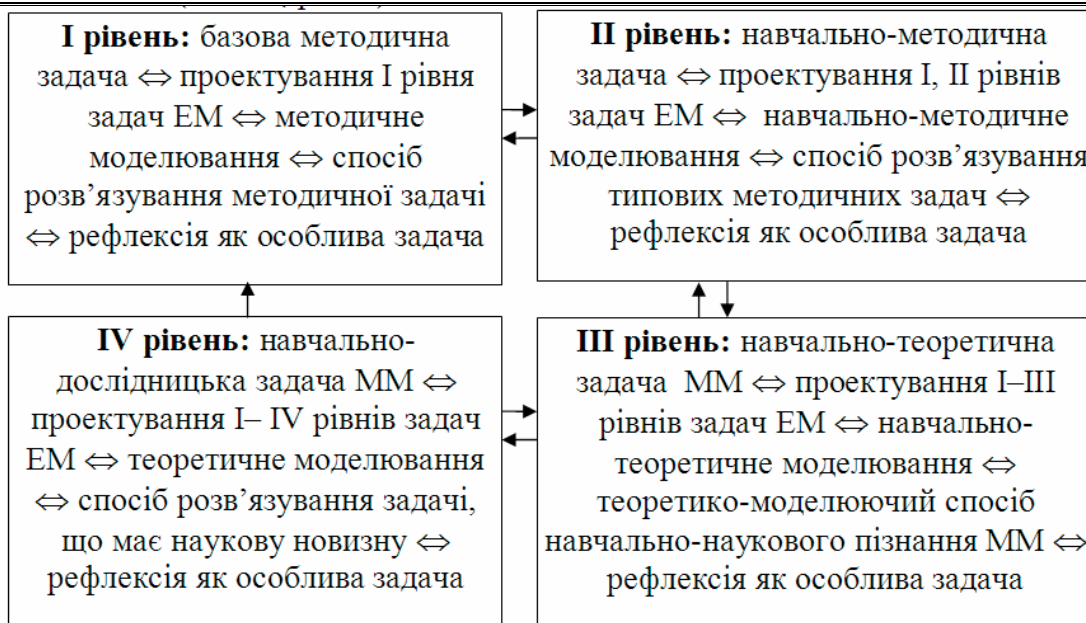


Рис. 2. Задачна система розвивального навчання методики математики

Так, під *структурно-дидактичним аналізом* теми шкільної математики (дидактичної одиниці) розуміється система операцій, спрямованих на:

- 1) визначення дидактичних цілей навчання математики;
- 2) структурування змісту навчального матеріалу математики (структурно-математичний аналіз), формування змістових узагальнень (визначення теоретичних основ, провідної ідеї, методу математичного пізнання, структури задачної системи розвивального навчання математики, способів і методів розв'язування типових задач);
- 3) виділення основних навчальних задач, прийомів, способів і методів навчального математичного пізнання (проектування етапності розвивально-задачного методу навчання математики);
- 4) встановлення організаційних форм навчання математики (колективних, колективно розподілених та індивідуальних), проектування розвивально-суб'єктної форми проведення уроку математики;
- 5) визначення засобів навчального пізнання (учіння математики), форм контролю, діагностики та корекції знань учнів, критеріїв засвоєння навчального матеріалу математики на трьох рівнях (обов'язковому, підвищеному, поглибленому);
- 6) проектування способів рефлексії навчальної математичної діяльності школярів (самоконтролю, самооцінки);
- 7) рефлексію виконаної навчально-професійної діяльності з методики математики.

Таким чином, структурно-дидактичний аналіз, як дія вищого рівня змістово-теоретичного узагальнення в структурі навчально-професійної діяльності вчителя математики, включає іншу змістово-теоретичну дію – структурно-математичний аналіз. Тому для формування професійно-педагогічної дії структурно-дидактичного аналізу необхідно забезпечити цілісне засвоєння дії структурно-математичного аналізу, яка в задачній ситуації вищого рівня змістово-теоретичного узагальнення виступає в ролі спеціальної операції. Згідно з теорією навчальної діяльності виконання такої операції має бути досконалим, тобто характеризуватися високим рівнем оволодіння.

*Структурно-математичний аналіз* навчального матеріалу передбачає виконання мислительних операцій, що забезпечують:

- 1) *обґрунтування теоретико-методологічних основ навчального матеріалу (провідної математичної ідеї, методів математичного пізнання та дослідження);*
- 2) *з'ясування основних математичних понять, відношень і їх властивостей (аксіом) згідно з поняттям математичної структури;*
- 3) *визначення структури системи означувальних понять і відношень, з'ясування способів їх введення (означення);*
- 4) *виділення основних теорем (ознак, властивостей, критеріїв), обґрунтувань їх структури, способів і методів доведення;*
- 5) *строге математичне обґрунтування виконуваних перетворень (алгебричних, трансцендентних, геометричних);*
- 6) *виділення основних типів математичних (базових) задач, їх структур, прийомів, способів та методів розв'язування;*
- 7) *рефлексію процесу учіння математики (самоконтроль і самооцінка).*

Ураховуючи специфіку предмета математики (абстрактність математичних понять, наявність строгих доведень, структурованість математичних теорій), структурно-математичний аналіз дозволяє виділити та вивчити дві змістові характеристики (складові) навчального матеріалу – теоретичний і практичний (задачний) матеріал.

Як один із видів системного аналізу структурно-дидактичний аналіз дозволяє створити навчально-методичну модель (дидактичну абстракцію), що має реалізовуватися в шкільному навчально-виховному процесі під час розв'язування виділених типів і рівнів задач розвивального навчання математики. Власне, саму побудову навчально-методичної моделі можна трактувати як *структурно-дидактичний си-*

нтез.

**Методичні задачі та базові методичні задачі.** У створеній задачній системі перший рівень займають методичні задачі. Виходячи з того, що будь-яка задача – це реалізація цілей у певних умовах, методичною називатимемо задачу, що розв’язується з метою визначення компонентів і структури методичної системи навчання (цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання) в конкретній навчальній ситуації, що забезпечує досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу. Логічною основою методичних дій виявляються навчально-пізнавальні дії, які виступають у більш узагальненій формі та перебувають у взаємозв’язку.

Оснoву вміння розв’язувати методичні задачі складає структурно-дидактичний аналіз як специфічна змістово-теоретична дія. Однак до методичних умінь належать і загальні змістово-теоретичні дії (аналіз, абстрагування, узагальнення, планування, рефлексія). У навчально-методичній літературі виділяють декілька рівнів сформованості методичних умінь (умінь розв’язувати методичні задачі). Так, у посібнику за редакцією Є.І. Лященко<sup>166</sup> перший рівень сформованості зводиться до усвідомлення цілей виконання тієї чи іншої методичної чи навчально-пізнавальної дії, осмислення її операційного складу, пошуку способу виконання на основі зразка (інструкції). Другий рівень характеризується перенесенням окремих сформованих методичних умінь на нові навчальні ситуації, більш загальні блоки навчального матеріалу (математичний метод, тему, тип математичних задач). Третій рівень виділяє високо розвинуті методичні вміння, що визначається усвідомленням не тільки цілей, але й мотивів і засобів діяльності вчителя.

У системі розвивальної освіти методичні задачі слугують основою для пошуку способу (методу) розв’язування цілого класу методичних задач, пов’язаних із формулюванням цілей навчально-виховного процесу (дія цілепокладання), вибором методів, організаційних форм та засобів навчання математики з метою реалізації розвивальної функції. У зв’язку з цим формування першого та другого рівнів методичних умінь здійснюється не за рахунок пропонованої інструкції (зразка), а на основі структурно-дидактичного аналізу поставленої методичної задачі, що

---

<sup>166</sup> Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики: Учебное пособие для студентов физ.-мат спец. пед. ин-тов / Е. И. Лященко, К. В. Зобкова, Т. Ф. Кириченко и др. / под ред. Е. И. Лященко. — М. : Просвещение, 1988. — 223 с.

передбачає виділення та вивчення всіх компонентів методичної системи навчання в конкретній навчальній ситуації (під час вивчення окремої теми). У подальшому створюються умови для колективного формування евристичних схем (побудови методичних моделей) у типових методичних задачних ситуаціях.

Аналогічно до того, як навчальним діям необхідно надавати конкретної форми, що відповідає тому чи іншому навчальному предмету, формування методичних дій і вмінь здійснюється в процесі розв'язування методичних задач дидактики математики відповідно до логіки сходження від абстрактного (загального) до конкретного. Завдяки орієнтуванню на формування узагальнених та усвідомлених умінь, які лежать в основі розв'язування типових навчально-професійних (методичних) задач, стає можливою відмова від розв'язування значної кількості однотипних завдань з метою формування необхідних навичок. Це пояснюється тим, що сформовані узагальнені та усвідомлені методичні вміння включаються в нові способи дій у якості операцій. Така трансформація дії в операцію є важливим засобом її автоматизації, тобто перетворення в навичку.

З огляду на вищезазначене, створену задачну систему розвивальне навчання методики математики передбачає розв'язування методичних задач відповідно до третього типу орієнтування в завданні (за П.Я. Гальперінім), що дозволяє формувати абстракції та узагальнення змістового характеру, здійснювати навчання на основі дедуктивного способу пізнання згідно з логікою сходження від абстрактного (загального) до конкретного.

Процес *розв'язування методичних задач* зводиться до виконання дій і операцій:

- *постановка методичної задачі;*
- *структурно-дидактичний аналіз задачі;*
- *визначення цілей навчання математики;*
- *структурування навчального матеріалу математики (за результатами структурно-математичного аналізу);*
- *вибір прийомів, способів, методів навчання математики з метою організації навчальної математичної діяльності школярів;*
- *визначення організаційних форм навчання математики, співвідношення між колективними, колективно розподіленими формами навчальної роботи (груповою, парною) та індивідуальною;*

- *вибір засобів навчання математики (навчальних підручників та посібників, довідкової літератури, навчального обладнання, педагогічних програмних засобів);*
- *встановлення форм контролю, діагностики та корекції навчальних досягнень учнів з математики;*
- *визначення способів рефлексії школярами процесу учіння математики;*
- *самоаналіз, самоконтроль і самооцінка засвоєння способу розв'язування методичної задачі.*

Згідно з прийнятою вимогою ізоморфізму структур задачних систем на першому рівні задачної системи розвивального навчання методики математики ставиться базова методична задача. До базових належать методичні задачі, що розв'язуються вчителем на першому рівні задачної системи розвивального навчання математики, під час постановки та розв'язування базових (прикладних, практичних) задач елементарної математики. У процесі розв'язування таких задач формуються вміння відбирати (створювати) базові (прикладні, практичні) задачі, виконувати змістово-теоретичні дії, організовувати колективну та колективно розподілену навчальну діяльність з метою знаходження способу розв'язання поставленої задачі, а також методичні вміння, які відносяться до першої та другої групи методичних умінь. Результатом розв'язання базових методичних задач стає формування цілком певного способу методичних дій, що виконуються з метою організації навчальної математичної діяльності на першому рівні задачної системи.

З огляду на специфіку предмета математики, її змістового компонента, що включає два навчальні блоки (теоретичний матеріал і математичні задачі), базові методичні задачі можуть мати практичний і теоретичний (прикладний) зміст. Конкретизуємо ті дії, які виконуються в процесі *розв'язування базових методичних задач теоретичного змісту:*

*1. Постановка цілей вивчення математичного поняття, теореми (властивості, ознаки, критерію), формули, правила, математичного методу. Проектування визначених цілей (навчання, розвитку, виховання) у шкільний навчально-виховний процес, планування діагностики та контролю їх досягнення. Обґрунтування ролі й місця теорії, що вивчається в структурі теми, розділу, змістової лінії, курсу.*

*2. Проектування етапності I рівня задачної системи розвивального навчання математики: вибір базової (прикладної, практичної) задачі; побудова математичної моделі; постановка й розв'язування матема-*

тичної задачі; конструювання способу розв'язування; контроль і оцінка засвоєння способу дій.

3. Структурно-математичний аналіз теоретичного матеріалу: обґрунтування провідної математичної ідеї, методів математичного пізнання та дослідження; виділення математичних понять (відношень) і їх властивостей; визначення структури системи означувальних понять і відношень, з'ясування способів їх введення (означення); встановлення виду і структури теорем (ознак, властивостей, критеріїв), обґрунтування способів і методів їх доведення; самоконтроль і самооцінка оволодіння теоретичним матеріалом математики.

4. Планування першого і другого етапів розвивально-задачного методу навчання математики (реалізації стильового підходу в навчанні математики, способів рефлексії навчальної математичної діяльності учнів).

5. Визначення організаційних форм навчання, співвідношення між колективними, груповими, парними та індивідуальними формами роботи. Планування структури уроку (етапності розвивально-суб'єктної форми проведення уроку).

6. Вибір засобів навчання математики, визначення місця та ролі підручника математики, довідкової літератури, навчального обладнання, програмних засобів (комп'ютерного навчання математики).

7. Планування способів контролю та оцінки засвоєння учнями теоретичного матеріалу, самоконтролю та самооцінки навчальних досягнень школярів у процесі його вивчення.

8. Самоаналіз виконаної методичної діяльності, самоконтроль і самооцінка засвоєння методичних дій.

Прикладом такого виду методичних задач є ті, що розв'язуються в процесі введення первісних геометричних понять (точка, пряма, довжина, градусна міра, належати, лежати між, площа), суттєві властивості яких розкриваються через систему аксіом планіметрії; вивчення теорем і означуваних математичних понять; конструктивного означення геометричних перетворень площини та простору; аналітичного методу побудови геометрії (методи координат і векторів).

Базові методичні задачі практичного змісту розв'язуються з метою оволодіння школярами способами та методами розв'язування математичних задач, співвідносяться з першим рівнем задачної системи розвивального навчання елементарної математики. Конкретизуємо дії, які



виконуються у процесі розв'язування базових методичних задач практичного змісту:

1. Постановка цілей вивчення способу (методу) розв'язування прикладних, практичних, математичних задач. Проектування визначених цілей (навчання, розвитку, виховання) у шкільний навчально-виховний процес, планування діагностики та контролю їх досягнення. Обґрунтування ролі та місця визначених типів задач у структурі теми, розділу, змістової математичної лінії, курсу.

2. Проектування етапності I рівня задачної системи розвивального навчання математики: вибір базової (прикладної, практичної) задачі; побудова математичної моделі; постановка та розв'язування математичної задачі; конструювання способу розв'язування; контроль і оцінка засвоєння способу розв'язування задачі.

3. Структурно-математичний аналіз задачного матеріалу: виділення та обґрунтування виконуваних перетворень (алгебричних, трансцендентних, геометричних); з'ясування структури базової і математичної задач, визначення способів (прийомів) їх розв'язування; встановлення змісту і структури математичної моделі; самоконтроль і самооцінка засвоєння задачної складової навчання математики.

4. Планування першого і другого етапів розвивально-задачного методу навчання математики (у тому числі реалізації стильового підходу в навчанні математики, способів рефлексії навчальної математичної діяльності учнів, що виконується на першому рівні задачної системи).

5. Проектування організаційних форм навчання, співвідношення між колективними, груповими, парними та індивідуальними формами роботи школярів. Планування структури уроку (етапності розвивально-суб'єктної форми проведення уроку).

6. Вибір засобів навчання математики, визначення місця та ролі підручника математики, довідкової літератури, навчального обладнання, програмних засобів (комп'ютерної підтримки навчання математики).

7. Планування способів контролю та оцінки засвоєння учнями задачного матеріалу (структури системи задач, способів їх розв'язування), самоконтролю та самооцінки навчальних досягнень школярів у процесі його вивчення.

8. Самоаналіз виконаної діяльності, самоконтроль і самооцінка засвоєння методичних дій.

На практиці вчителю математики доводиться одночасно розв'язувати методичні задачі як теоретичного, так і практичного змісту. У цьому випадку виконується цілий комплекс методичних дій, що за своїм змістом і структурою є логічним об'єднанням двох вище побудованих методичних моделей.

**Навчально-методичні задачі.** Методичні задачі тісно пов'язані з навчальними. Цей зв'язок виявляється в тому, що навчальні задачі передбачають виконання деяких методичних дій, і навпаки, – у процесі розв'язання методичних задач виконуються дії, що характерні для розв'язування навчальних задач. Так, з метою постановки та розв'язування навчальних задач виконуються методичні дії (вибір базової задачі, складання системи типових математичних задач, контроль та оцінка процесу учіння математики), водночас виділені методичні дії пов'язуються з організацією навчальної математичної діяльності школярів у формі постановки та розв'язування навчальних задач. Логічною основою навчально-методичних дій слугують навчально-пізнавальні дії, які в порівнянні з вищезазначеними методичними діями виступають у більш узагальненій формі та перебувають у взаємозв'язку.

Тому навчально-методичні задачі в порівнянні з методичними й навчальними задачами вирізняються вищим рівнем узагальненості виконуваних дій та операцій (мають вищий рівень змістово-теоретичного узагальнення), окрім виконання навчальних дій (постановки та розв'язування навчальних задач), передбачають відшукування способів розв'язування типових методичних задач, розробку методики навчання. Відповідно до того, як у розвивальному навчанні математики на основі знайденого способу розв'язування базових задач ставляться та розв'язуються навчальні задачі, у розвивальному навчанні методики математики розв'язання базової методичної задачі слугує основою для постановки навчально-методичної задачі. Разом з тим, згідно зі створеною задачною системою (див. рис. 2), навчально-методичні задачі співвідносяться з другим рівнем задачної системи розвивального навчання математики.

*Процес розв'язування навчально-методичних задач має таку послідовність дій:*

1. *Прийняття від викладача або самостійна постановка студентами навчально-методичної задачі.*

2. *Аналіз програми з математики для загальноосвітніх навчальних закладів.*

3. Структурно-дидактичний аналіз навчального матеріалу.

4. Визначення системи цілей навчання математики (цілепокладання та мотивація), конструювання та проектування їх реалізації у шкільному навчально-виховному процесі від загальних (предметних) до тих, що ставляться на конкретному уроці, у процесі вивчення конкретної теми.

5. Структурування навчального матеріалу математики, його теоретичної і задачної складових (за результатами виконання структурно-математичного аналізу).

6. Виділення основних навчальних задач, вибір прийомів, способів, методів навчання математики. Планування п'яти етапів розвивально-задачного методу навчання математики та реалізація на його основі стильового підходу в навчанні математики.

7. Встановлення організаційних форм навчання математики, співвідношення між колективними, колективно розподіленими формами навчальної роботи (груповою, парною) та індивідуальною. Проектування етапності розвивально-суб'єктної форми проведення уроку математики.

8. Вибір засобів навчання математики, аналіз діючих підручників, планування їх використання в шкільному навчально-виховному процесі.

9. Планування форм контролю, діагностики та корекції навчальних досягнень учнів з математики.

10. Проектування способів рефлексії школярами процесу учіння математики.

11. Постановка навчальних задач математики, проектування способів розв'язування типових задач (побудова навчальних моделей).

12. Створення навчально-методичної моделі (структурно-дидактичний і структурно-математичний синтез), що задає спосіб дій у типових задачних ситуаціях навчального та методичного змісту.

13. Побудова системи частинних методичних задач, що розв'язуються загальним способом.

14. Контроль виконаних навчально-методичних дій.

15. Самоаналіз виконаної діяльності (учіння методики математики), самооцінка засвоєння загального способу дій як результату розв'язування навчально-методичної задачі.

Таким чином, процес розв'язування навчально-методичних задач ґрунтується на загальнологічних (теоретичних) і спеціальних (методичних) діях структурно-дидактичного та структурно-математичного ана-

лізу, включає побудову навчально-методичних моделей, орієнтує на формування змістових абстракцій і узагальнень методичних та предметних (математичних) знань і способів дій. Це дозволяє зробити висновок про те, що змістовою характеристикою навчально-методичних задач є системність та комплексність виконуваних у процесі її розв'язання дій (математичних і мислительних, навчальних і методичних). Серед мислительних дій центральне місце займають дії, що лежать в основі науково-теоретичного мислення: змістовий аналіз, змістове абстрагування та узагальнення, планування та рефлексія. Завдяки цьому створюються умови для третього типу навчання, оволодіння теоретичними знаннями і змістово-теоретичними діями в процесі організованої навчально-професійної діяльності з методики математики.

**Навчально-теоретичні задачі методики математики.** Згідно з прийнятим принципом розвивальної наступності навчально-теоретичні задачі методики математики відрізняються від навчально-методичних задач вищим рівнем змістового теоретичного узагальнення розв'язуваних задачних ситуацій і пов'язані з вивченням змістових ліній шкільної (елементарної) математики, її теоретико-методологічних засад. Аналогічно тому, як у розвивальному навчанні математики на основі знайденого способу розв'язування навчальних задач ставляться навчально-теоретичні задачі, у розвивальному навчанні методики математики розв'язання навчально-методичної задачі слугує основою для постановки навчально-теоретичної задачі. З огляду на створену задачну систему (рис. 2), навчально-теоретичні задачі методики математики співвідносяться з навчально-теоретичними задачами елементарної (шкільної) математики і розв'язуються у зв'язку з вивченням основних змістових ліній і методів математичного пізнання.

У процесі розв'язування навчально-теоретичних задач методики математики як задач вищого (третього) рівня теоретичного узагальнення застосовуються загальнонаукові теоретичні методи пізнання та мислення: *історичний і логічний, аксіоматичний і структурно-системний, моделювання та сходження від абстрактного до конкретного*. Загальнонаукові теоретичні методи наукового пізнання складають основу функціонального компонента педагогічної системи розвивального навчання й виступають необхідною умовою її реалізації, оскільки ставити й самотійно розв'язувати навчально-професійні та науково-дослідницькі задачі в змозі лише той студент, який володіє загальнонауковими методами пізнання, об'єктивними законами відображення дій-

сності та мислення. Тому на третьому рівні задачної системи розвивального навчання методики математики застосовується методи наукового дослідження, що належать до теоретичної групи.

*Історичний і логічний методи* утворюють ядро (основу), навколо якого формуються інші теоретичні методи дослідження, що застосовуються під час вивчення методики математики. Розв'язання проблеми генези математичних знань та методів пізнання, відтворення в уяві процесу формування (становлення) та розвитку об'єкта вивчення дозволяє розкрити його внутрішні зв'язки, виділити в ньому генетично вихідну клітинку, а отже, обґрунтувати об'єктивно існуючі закономірності функціонування цього об'єкта як цілком певної системи. Академік Б.В. Гнеденко зауважував про те, що для того, аби наука про мислення могла розв'язувати свої завдання, потрібно якомога повніше вивчити, як історично розвивалося мислення, а тому історія науки повинна стати одночасно історією успіхів та розвитку мислення<sup>167</sup>.

Історичний і логічний методи наукового пізнання методики математики тісно пов'язані з двома іншими теоретичними методами – *аксіоматичним і структурно-системним*. Цей зв'язок виявляється в тому, що результатом історичного та логічного аналізу стає виділення двох підходів до побудови математичних теорій (аксіоматичного і конструктивного).

Загальнонаукові методи пізнання й мислення *моделювання та сходження від абстрактного до конкретного* виступають як продукти і як засоби розвивального навчання студентів методики математики. Модель як форма абстракції особливого роду, своєрідна єдність одиничного і загального, де на перший план висувається загальне, істотне (В.В. Давидов), з одного боку, дозволяє відобразити знайдені в об'єктах пізнання істотні зв'язки та відношення за допомогою предметних, графічних або знакових форм, а з іншого – дає змогу вивчати ці об'єкти способом і засобом сходження від абстрактного (загального) до конкретного.

Метод сходження від абстрактного (загального) до конкретного застосовується на двох рівнях: *внутрішньоматематичному та внутрішньодидактичному*. На *внутрішньоматематичному рівні* відбувається логічне сходження від математичних теорій і методів, які вивчаються у

---

<sup>167</sup> Гнеденко Б. В. Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике / Б. В. Гнеденко. — М. : Просвещение, 1984. — 144 с. — С. 166.

системі фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, до теоретичної та практичної (задачної) складової шкільної (елементарної) математики. Тому одним із завдань розвивального навчання методики математики є обґрунтування методологічних основ шкільної математичної освіти, які вивчаються в теоретичних курсах математичної логіки, математичного аналізу, алгебри, геометрії, теорії ймовірностей і математичної статистики.

На *внутрішньодидактичному рівні* здійснюється логічне сходження від побудованих навчально-теоретичних (навчально-методичних) моделей змістових ліній, створених узагальнених способів навчально-методичних дій до конкретних навчальних ситуацій (в умовах уроку, під час вивчення теми). Цей процес передбачає постановку та розв'язування навчальних, методичних і навчально-методичних задач.

З огляду на проведений теоретичний аналіз та сформульовані теоретичні положення, розробляється технологія (процедура) застосування названих методів дослідження, що представлена в *теоретико-моделюючому методі навчально-наукового пізнання методики математики* (як методі розв'язування навчально-теоретичних задач)<sup>168</sup>.

**Навчально-дослідницькі задачі методики математики.** Найвищу сходинку в задачній системі розвивального навчання методики математики займають навчально-дослідницькі задачі. Характеристичною ознакою такого типу задач виступає міра новизни продукту, що одержується за результатами виконання навчально-теоретичної діяльності з математики та методики її навчання. Мірою новизни слугує не суб'єктивний, а суспільний досвід, об'єктивно нові знання та способи діяльності, які можуть мати як математичний, так і навчально-методичний зміст. Водночас навчально-дослідницькі задачі методики математики займають найнижчий рівень у ієрархії науково-дослідницьких задач, оскільки за змістом і способом розв'язування передбачають застосування як навчальних (навчально-теоретичних), так і науково-дослідницьких дій.

Слідуючи загальній логіці конструювання задачної системи (фрактальному підходу), навчально-дослідницькі задачі методики математики співвідносяться з навчально-дослідницькими задачами шкільної ма-

---

<sup>168</sup> Семенець С. П. Методика навчання математики (підготовлено на основі концепції розвивальної освіти) : навчальний посібник / С. П. Семенець. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 536 с.

тематики і передбачають розроблення теоретичного та методичного забезпечення дослідницьких робіт школярів, що виконуються в системі Малої академії наук України. Зміст і структура способу дій юних дослідників під час написання таких робіт була описана вище. Однак не менш актуальною проблемою є теоретична та методична підготовка майбутнього вчителя математики до роботи в Малій академії наук (навчання учнів розв'язувати навчально-дослідницькі задачі математики).

Основу теоретичної підготовки складають закономірності функціонування методичної системи роботи вчителя математики. З огляду на цілі та завдання МАН, концептуальні засади системи розвивальної освіти, професійно-педагогічна діяльність учителя математики має на меті організацію навчально-дослідницької діяльності школярів у відповідності до таких положень:

*1. Встановлення в організованій пізнавально-дослідницькій діяльності зон найближчого розвитку школярів, що створюються в процесі співробітництва з учителем і товаришами.*

*2. Відмова від традиційної установки на готові знання та способи діяльності. Формування способу дій як результату розв'язування навчально-дослідницької задачі.*

*3. Реалізація принципу розвивальної наступності системи задач під час написання дослідницької роботи.*

*4. Застосування системи теоретичних методів пізнання та мислення, що орієнтують на розв'язання проблеми в загальному вигляді.*

*5. Рефлексія процесу пізнання по завершенню кожного етапу дослідження (написання роботи).*

*6. Варіативність методики організації дослідження, зорієнтованість на формування та розвиток персональних пізнавальних стилів і навчальних стратегій на всіх рівнях їх розвитку.*

*7. Дотримання психолого-педагогічних умов та принципів розвивального навчання.*

З огляду на визначені теоретичні положення ставляться та розв'язуються навчально-дослідницькі задачі методики математики. Попередньо студенти вивчають зміст і структуру четвертого рівня задач розвивальної математичної освіти; проектують спосіб дій, який виконується школярами під час розв'язування навчально-дослідницьких задач математики; виконують структурно-математичний аналіз навчально-дослідницької роботи, що була підготовлена до захисту в МАН. За результатами навчально-методичної роботи визначається спосіб педа-

гогічної (методичної) діяльності вчителя в ході розв'язування школярами навчально-дослідницьких задач математики:

1. *Постановка навчально-дослідницької задачі математики (формулювання теми учнівської навчально-дослідницької роботи).*

2. *Планування навчально-дослідницької діяльності школяра відповідно до визначеного вище способу дій.*

3. *Постановка навчально-дослідницької задачі методики математики, що пов'язана з керівництвом (управлінням) діяльністю учня під час підготовки роботи до захисту в МАН.*

4. *Структурно-дидактичний аналіз задачної ситуації.*

5. *Визначення навчально-теоретичних задач математики та її методики, з якими пов'язана навчально-дослідницька задача, формування способів їх розв'язування.*

6. *Проектування задачної системи розвивального навчання математики (складання програми діяльності школярів у вигляді чотирьохрівневої системи задач, створеної згідно з принципом розвивальної наступності).*

7. *Розроблення плану-проспекту навчально-дослідницької роботи.*

8. *Реалізація програми діяльності керівника та автора навчально-дослідницької роботи математики.*

9. *Контроль та корекція виконуваних теоретичних, методичних і навчальних дій. Змістовий аналіз і самооцінка виконаної роботи школярем і керівником дослідження.*

Таким чином, представлена теорія задач методичної підготовки майбутніх учителів математики розробляється на основі принципу розвивальної наступності, реалізовує фрактальний підхід до побудови задачних систем елементарної (шкільної) математики та методики навчання математики. Впровадження цієї теорії слугує досягненню цілей розвивальної професійно-педагогічної освіти: розвиток науково-теоретичного мислення; формування суб'єктів навчально-педагогічної діяльності (учіння в процесі вивчення елементарної математики та її методики); становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєдіяльності і життєтворчості. Розкриті зміст і структура навчального матеріалу репрезентують задачний підхід до формування навчально-педагогічної діяльності студентів, забезпечують розвиток їхніх психічних новоутворень, а отже, слугують одним із ефективних засобів реалізації особистісно орієнтованої професійно-педагогічної освіти.



## 2.2. ЕЛЕМЕНТИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРОЕКТИВНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

Україна як європейська держава зробила важливий крок на шляху до інтеграції вищої освіти в загальноєвропейський простір. У контексті таких змін педагогічна освіта розглядається не лише як окрема унікальна сфера підготовки нової генерації вчителів, а як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації.

Нова освітня філософія визначила пріоритетні напрями педагогічної діяльності, серед яких особливої ваги набуває стратегія спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів, а також становлення професійної майстерності педагогів<sup>169</sup>. Завдання формування особистості передбачають як головний критерій успішності навчання не лише знання, вміння, навички, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, але й виховання особистісних якостей: професійної спрямованості, суспільної активності, творчих умінь і здібностей, емоційної сфери. У зв'язку з цим значно підвищується роль навчання в особистісному розвитку і становленні людини, в наданні їй допомоги у розв'язанні життєвих проблем, самовизначенні й самореалізації. Таким чином, змінюється підхід до навчання в суспільстві, його соціальний зміст, характер, цілі і завдання, технології, стосунки учасників навчального процесу.

Питання інноваційних перетворень у навчанні, його гуманізації й демократизації, ролі особистості в освітньому процесі досліджувались в 60-90-х роках ХХ століття вітчизняними й зарубіжними педагогами та психологами Ш. О. Амонашвілі, Б. . Ананьєвим, О.Г. Асмоловим, Г.О. Баллом, В.П.Безпалько, І.Д. Бехом, В.В. Давиовим, І.А. Зязюном, Г.С. Костюком, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехотою, С.І. Подмазіним, В.В. Рибалкою, З.І. Слєпкань, В.В. Сериковим, С.О. Сисоевою, І.С. Якиманською та іншими.

Особистісно орієнтоване навчання полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості того, хто навчається, його індиві-

---

<sup>169</sup> Наконечна Л.Й. Особистісно орієнтоване навчання в контексті окремого уроку // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2004. – Вип. 22. – С. 112-115.

дуальні здібності, допомагати в становленні його суб'єктивності, соціальності, творчої самореалізації особистості<sup>170</sup>.

Під *особистісно орієнтованим навчанням* спеціалісти-дидакти розуміють органічне сполучення навчання (нормативно відповідного до діяльності суспільства) та учіння як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, в якій розуміється досвід його життєдіяльності. У центрі особистісно орієнтованого навчання є особистість дитини (людини), її самобутність, самоцінність: об'єктивний досвід якої спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти<sup>171</sup>.

Вивчення питання забезпечення особистісно орієнтованого навчання у фундаментальній підготовці майбутніх учителів математики представлене такими аспектами: у професійній підготовці майбутніх учителів математики (Н.А. Барило, К.В. Недялкова, Н.І. Одарченко, О.В. Семеніхіна, Б.К. Юдрупа); у прогнозуванні успішності (Є.В. Адамова, М.Ю. Бабцов, Н.Б. Кунтурова, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, В.С. Мерлін, А.Б. Орлова, К.Т. Патріна); у комплексній діагностиці знань студентів (М.О. Аузіна, А.М. Возна, Г.Г. Голуб, Г.П. Журавель, М. Ноаман); в організації навчальної діяльності студентів фізико-математичного факультету (Н.А. Барило, Т.В. Васильєва, В.Ф. Єфімов, Н.І. Одарченко, О.В. Семеніхіна, Л.В. Ушанкіна, Б.К. Юдрупа, Т.В. Ящун); у виділенні чинників, що впливають на ефективність особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів математики (Т.Г. Величко, М.І. Мєшков, К.В. Недялкова, І.П. Підласий, І.Ю. Потай, М.П. Хоменко).

Технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального тексту дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій для його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком студентів в ході навчально-пізнавальної діяльності<sup>172</sup>.

Головні вимоги до особистісно орієнтованих технологій І.С. Якиманська сформулювала таким чином<sup>173</sup>:

---

<sup>170</sup> Методи впровадження особистісно орієнтованого навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14591>.

<sup>171</sup> Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31-32.

<sup>172</sup> Методи впровадження особистісно орієнтованого навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14591>.

<sup>173</sup> Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: «Директор школы» (Спец-выпуск), 1996. – 96 с.

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у навчальному посібнику (викладачем) повинен бути спрямований не тільки на розширення їх обсягу, а й на структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту;
- у процесі навчання необхідно постійне узгодження суб'єктного досвіду студентів із науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якості повинні забезпечувати студенту можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- контролювання та організація навчального матеріалу дають змогу вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач;
- контроль та оцінка не тільки результату, а й, головним чином, процесу навчання.

Так, І.С. Якиманська виокремлює три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: *соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну*<sup>174</sup>.

*Соціально-педагогічна модель* спрямована на виховання учнів з попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють структуру такої особистості. Завданням університета є наближення кожного студента до її параметрів (носіїв масової культури).

*Предметно-дидактична модель* особистісно орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Технологія предметної диференціації будується з урахуванням складності та обсягу навчального матеріалу (завдання пониженої та підвищеної складності). Технологія предметної диференціації забезпечується факультативними курсами, проблемними групами, написанням науково-дослідних робіт. Це технологія не торкається духовної сфери – національних та світоглядних відмінностей, які значною мірою визначають зміст суб'єктивного досвіду учня.

За ознакою застосування рівень предметних технологій передбачає вдосконалення окремих предметів (підвищення якості їх викла-

---

<sup>174</sup> Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-32.

дання) шляхом оновлення певних частин навчального процесу, окремих курсів, конкретизації системи цілей у межах окремого предмета, використання спеціальних форм, методів, засобів, що забезпечують відповідний рівень якості фундаментальної підготовки<sup>175</sup>.

Подамо змістове наповнення предметної технології на прикладі *проективної геометрії* як складової фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики.

Спираючись на роботи В.П. Беспалько, В.В. Попова, в дослідженні враховувались такі загальні вимоги до відбору змісту навчання спеціальних (фундаментальних) дисциплін<sup>176</sup>:

1. Зміст спеціальної дисципліни має бути структурований відповідно до логіки побудови системи майбутньої професійної діяльності фахівця, зорієнтований на теоретичні основи дій, прийомів, операцій, процесів усіх сфер професійної діяльності.

2. Основою визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу повинна бути робоча навчальна програма, що передбачає розгляд визначень, класифікацій, порівняльних оцінок, дій майбутнього фахівця.

3. Теоретичні основи професійної діяльності, як предмет навчання, мають відображати сучасні досягнення в галузі науки.

4. Відбір змісту освіти має враховувати закономірності, принципи, технології педагогічного процесу, що гарантують реалізацію освітніх, розвивальних і виховних завдань.

5. Дедуктивна основа побудови змісту має забезпечувати його логіку (від загального до одиничного або від одиничного до загального).

6. При виборі змісту дисциплін фундаментальної підготовки необхідно враховувати його гуманістичну складову.

7. При відборі змісту навчальної дисципліни необхідно враховувати здібності тих, хто навчається, до продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

---

<sup>175</sup> 5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. – С. 67, 72.

<sup>176</sup> Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактический аспект. – М., 1970. – С. 47-62.; Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М., 2002. – 288 с.

8. Експериментальна, дослідницька основа змісту предметів фундаментальної підготовки професійної педагогічної освіти потребує врахування необхідності проведення перетворень на кожному навчальному занятті, на всіх фазах кожного етапу. Весь педагогічний процес повинен являти собою дослідження, в якому беруть участь викладач-дослідник, студент-дослідник-початківець.

Спираючись на запропоновані теоретичні положення та специфіку курсу "Проективна геометрія", охарактеризуємо змістову компоненту предметної технології особистісно орієнтованого навчання.

У цілому компонент являє собою систему особистісно-привласнених студентом фізико-математичного факультету якісних знань із фундаментальних дисциплін. Головною ознакою таких знань є багатофункціональність. Це не просто інформація, що пасивно зберігається в пам'яті, а засіб регуляції практичної діяльності, який полягає в нестандартному застосуванні засвоєних знань. Висока насиченість теоретичними знаннями, які включають в себе аксіоми, основні теореми, леми, правила з обов'язковою реалізацією їх через уміння й навички – це особливість змістового компонента, що розглядається.

Сама предметна галузь надає необмежені можливості для інтелектуального розвитку, тренування вмінь аналізувати, синтезувати, абстрагувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, планувати, а відпрацьовані вміння можна з успіхом переносити зі світу абстракції у реальний світ.

Зміст навчальних предметів необхідно насичувати таким матеріалом, який буде сприяти послідовній багатоланковій диференціації когнітивних структур і їх подальшій інтеграції. Іншими словами, бажано, щоб навчальний матеріал мав потенційну можливість до диференціації й інтеграції інформації, тобто до збільшення елементів розумової діяльності (дій, операцій і пізнавальних результатів) з подальшим їх упорядкуванням, структурним ієрархізованим об'єднанням<sup>177</sup>. Це може здійснюватися на рівні конкретизації й узагальнення, систематизації знань, класифікації понять тощо.

---

<sup>177</sup> Усова А.В. Чтобы учение стало интересным и успешным // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 30-33.

Наприклад, логічний каркас програми з геометрії складається з ряду розділів: аналітична геометрія на площині та в просторі, основи геометрії, конструктивна, проєктивна та диференціальна геометрії. Цей курс повинен створювати в студентів максимально повне і цілісне сприймання математичної науки (від Евкліда до наших часів).

Розглянемо зміст навчальних фундаментальних дисциплін на прикладі проєктивної геометрії.

**Мета курсу “Проективна геометрія”** – забезпечити студентів відповідним понятійним та математичним апаратом, необхідним для значно глибшого і чіткішого розуміння багатьох геометричних співвідношень і побудов; сформувати в них знання, вміння і навички, необхідні для розв’язування геометричних задач методами проєктивної геометрії.

**Завдання курсу:**

1. Розкрити місце і значення знань з проєктивної геометрії в загальній і професійній освіті людини, з’ясувати взаємозв’язки курсу проєктивної геометрії з іншими навчальними предметами.

2. Показати практичну значущість методів проєктивної геометрії, їх застосовність до розв’язання найрізноманітніших геометричних задач.

3. Забезпечити ґрунтовне вивчення студентами тих понять і методів проєктивної геометрії, які можуть бути використані ними під час викладання шкільної геометрії та проведення позакласних занять з математики.

Курс проєктивної геометрії розширює та поглибити знання студентів про геометричні перетворення, їх інваріанти, потребує обґрунтування необхідності розширення евклідового простору введенням невластних елементів (точок, прямих, площин) та побудови проєктивного простору та проєктивної геометрії в цілому. Навчальна програма включає основні поняття та методи проєктивної геометрії, головним із яких є метод центральної проєкції. Саме тому вивчення проєктивної геометрії починається із перетворення центральної проєкції і проєктивних властивостей фігур, тобто таких, які зберігаються при довільних центральних проєкціях. Запропонована концепція викладу курсу проєктивної геометрії дозволяє тісно пов’язати нові поняття і теореми проєктивної геометрії із матеріалом елементарної геометрії, що має велике значення у системі фахової підготовки майбутніх учителів (викладачів) математики. Приймаючи евклідовий простір за основний

в побудові проєктивного простору, стало можливим відмовитися від аксіоматичного методу побудови геометрії.

**Таблиця 1**

*Навчальна програма курсу проєктивної геометрії*

ТЕМИ	Всього	Лекції	Практичні заняття	Самостій- на робота
1. Проєктивний простір.	3	1	–	2
2. Теорема Дезарга.	3	1	2	–
3. Складне відношення чотирьох елементів форм 1-го ступеня. Самостійна контрольна робота № 1.	5	2	1	2
4. Повний чотирьохвершинник та його гармонійні властивості.	4	1	1	2
5. Повний чотирьохсторонник та його гармонійні властивості.	3	1	–	2
6. Проєктивна відповідність форм першого ступеня.	6	2	2	2
7. Інволюція. Контрольна робота № 1.	6	2	2	2
8. Проєктивні перетворення форм другого ступеня. Колінеації.	6	2	–	4
9. Корелятивна відповідність плоских полів точок і прямих.	4	–	–	4
10. Перспективні колінеації та гомології. Самостійна контрольна робота № 2.	6	2	2	2
11. Проєктивна теорія рядів (кривих) другого порядку.	10	4	4	2
12. Проєктивна теорія пучків другого порядку..	8	2	2	4
13. Полюси і полярні кривої другого порядку. Полярна відповідність.	6	2	2	2
14. Афінна та метрична геометрія з проєктивної точки зору. Контрольна робота № 2.	4	2	–	2
15. Афінні властивості кривих другого порядку.	1	–	–	1
16. Рухи і подібність із проєктивної точки зору.	1	–	–	1
17. Геометрія Лобачевського у проєктивній формі.	2	–	–	2
18. Ретроспективний аналіз становлення і розвитку проєктивної геометрії.	1	–	–	1
19. Проєктивні перетворення площини в задачах елементарної геометрії.	2	–	–	2
<b>Всього:</b>	81	24	18	39

Центральне місце у програмі займають принципи двоїстості, теорема Дезарга, подвійне (складне) відношення, гармонізм, проєктивні відповідності форм першого ступеня (колінеації), проєктивна теорія кривих другого порядку. Детально розглядається з проєктивної точки зору побудова афінної і метричної геометрії, які мають безпосереднє відношення до курсу елементарної (шкільної) геометрії. Кожна із зазначених геометрій визначається своєю групою (за означенням Клейна). У побудованій груповій класифікації проєктивних перетворень містяться афінна, метрична групи і група рухів.

У нині діючих підручниках із вищої геометрії для фізико-математичних спеціальностей педагогічних вузів не завжди звертається увага на зв'язок вузівського та шкільного курсів геометрії, який в значній мірі сприяє якісній професійній підготовці майбутніх учителів математики. Особливо відчутною ця проблема є при вивченні студентами питань проєктивної геометрії, які в найбільшій мірі є відірваними від теорії та методики викладання геометрії у школі. І тому є потреба у саме такому викладі теоретичних питань курсу проєктивної геометрії, який пропонується у складеній навчальній програмі, розробленій на базі кафедри математики ЖДУ імені Івана Франка<sup>178</sup> (див. табл. 1).

Поданий змістовий компонент відповідає цілям, що визначені потребами розвитку суспільства, науки, культури та особистості; проявляється у введенні до нього тих знань, умінь і навичок, які відповідають сучасному рівню розвитку соціуму, наукового знання й забезпечують можливості особистісного зростання майбутнього фахівця.

Безумовно, впровадження етапу предметних технологій технології забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики передбачає не тільки засвоєння змісту комплексу навчальних дисциплін, але й певну організацію педагогічного процесу, використання форм, методів, засобів, що забезпечують творчий розвиток, соціальне, культурне становлення студента, а також підвищують якість фундаментальної підготовки в цілому.

---

<sup>178</sup> Навчальна програма дисципліни «Проективна геометрія»: для спеціальностей: 6.040201 «Математика», 6.040202 «Фізика» / Укладачі: старший викладач О.А. Чемерис, асистент О.О. Мосіюк. – Затверджена на засіданні кафедри математики ЖДУ імені Івана Франка (Протокол № 1 від 31 серпня 2010 року).



У вищому закладі освіти функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття, науково-дослідна робота студентів (проблемні групи, олімпіади, науково-практичні конференції).

Поетапне управління фундаментальною підготовкою передбачає застосування різних типів лекцій, кожна з яких виконує певну роль на конкретному етапі навчання: репродуктивного рівня (вступна, тематична, оглядова) та продуктивного рівня (проблемна, лекція-візуалізація тощо).

Метою використання системи лекцій репродуктивного рівня є передача інформації в готовому вигляді, формування інтересу до проєктивної геометрії. Завдання викладача – методично правильний підбір джерел інформації для самостійного опрацювання. Так, *вступна лекція* має на меті дати студентам загальне уявлення про завдання всього курсу проєктивної геометрії, розкрити структуру, зв'язок з іншими розділами геометрії (аналітичною, конструктивною, диференціальною) та іншими дисциплінами. Головне завдання вступної лекції – сприяти розвитку в студентів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння. *Тематична лекція* присвячується розкриттю конкретної теми навчальної програми з конкретної дисципліни (наприклад, низка лекцій, присвячених теоремі Дезарга: "Теорема Дезарга в просторі (пряма і обернена). Теорема Дезагра на площині. Двоїстість прямої і оберненої теореми Дезарга на площині" тощо). *Оглядові лекції* читають студентам перед державними іспитами.

Метою лекцій продуктивного рівня є розвиток математичного мислення, ознайомлення з актуальними проблемами математики, розвиток професійної мотивації тощо. У ході *проблемної лекції* нове вводиться як невідоме, яке необхідно "відкрити". Мета викладача, створивши проблемну ситуацію, – спонукати студентів до пошуків вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до шуканого результату. Для цього новий теоретичний матеріал подається у формі проблемного завдання. В його умовах є суперечності, які потрібно знайти й розв'язати. На нашу думку, саме такий тип лекції є доречним при вивченні перших тем програми курсу: "Побудова евклідової моделі проєктивного простору", "Великий та малий принцип двоїстості". *Лекція-візуалізація* виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності. Матеріал подають усно, відтворюючи у візуальній формі. Демонстраційні матеріали виступають но-

сіями змістової інформації, яка сприймається, усвідомлюється й може служити опорою адекватних думок і практичних дій. Наприклад, на допомогу викладачеві студентом п'ятого курсу фізико-математичного факультету була створена демонстраційна модель для побудови відповідних елементів проективної відповідності двох форм першого ступеня, точок кривої другого порядку за теоремою Паскаля, прямих пучка другого порядку за теоремою Бріаншона.

В основі лекцій зазначеного рівня лежить продуктивна інформація. Її створює студент на основі випередженого її засвоєння, за таких умов він констатує знання й шляхи їх здобуття у власній свідомості. Для реалізації поставлених завдань викладач концентрує увагу студентів на проблемах, які необхідно розв'язати на черговому лекційному занятті (принцип випереджального навчання). Головне – вміти правильно виявити, позначити й сформулювати ці проблеми. Таким чином, студент, виконуючи завдання викладача перед лекцією, вже знає певний матеріал і має власні думки щодо окреслених викладачем проблем. Вочевидь, що в такій ситуації виникає підвищена мотивація до навчання: студенту цікаво, яке розв'язання проблем, виявлених на лекції, висуне викладач і як воно співвіднесеться з його власним. Студент і викладач на таких лекціях виступають як рівні колеги; в основі спілкування лежить діалог в його внутрішньому прояві, що підвищує ефективність навчання на лекції.

Загальним для всіх типів лекцій є їх професійна спрямованість. У процесі викладання моделюється не лише зміст, але й ураховуються педагогічні умови, які на нього впливають: специфічна форма фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, особистість самого викладача, його власна позиція щодо питань фундаментальної підготовки, вміння пояснити існуючі суперечності визначеної проблеми, показати розв'язання деяких суперечностей науковими розробками зарубіжних і українських науковців, що допомагає майбутнім педагогам визначити свою позицію стосовно фундаментальної підготовки.

Важливою формою фундаментальної підготовки у вищому навчальному закладі є науково-дослідна робота. Обов'язковими видами цієї роботи є написання курсових, а також, за бажанням, дипломних робіт. У розробці тематики визначених видів робіт ми дотримувалися системного підходу, який передбачає наскрізне дослідження теми. Також урахували, що обсяг тематики курсових робіт повинен узго-

джуватися з тематикою дипломних робіт. Особливістю написання курсових робіт на фізико-математичному факультеті є, по-перше, те, що мета їх написання – розкрити питання, які не ввійшли до навчальної програми або на які відведено мало годин (наприклад, функціональні рівняння); по-друге, пояснення матеріалу за допомогою іншого розділу певного навчального предмета (довести подане твердження, спираючись на апарат аналітичної, проєктивної та диференціальної геометрії) або іншої навчальної дисципліни (фізики, інформатики тощо); по-третє, обов'язкове застосування цієї теорії в процесі розв'язання задач. Тематика дипломних робіт дає можливість студентам глибше відстежити певні аспекти досліджуваної проблеми.

Наприклад, на третьому курсі запропоновано тему курсової роботи "Лінії другого порядку з проєктивної точки зору". За умов упровадження особистісно орієнтованого навчання тема дипломної роботи студента четвертого-п'ятого курсу може бути сформульована в поєднанні аналітичної та проєктивної геометрій так: «Афінні властивості кривих другого порядку», «Проективні відображення форм другого ступеня в координатах».

Науково-дослідна робота реалізується і в таких формах, як робота в проблемних групах, участь в олімпіадах, науково-практичних конференціях тощо. Їх основне завдання – формування прикладних умінь, розвиток потреби в творчій діяльності, професійній самоосвіті, оволодінні навичками науково-дослідної роботи.

Організація вивчення проєктивної геометрії передбачає застосування такої форми організації навчання, як практичні заняття, на яких здійснюється перенесення теоретичних знань у практичну діяльність з метою забезпечення більш глибокого їх засвоєння й оволодіння вміннями розв'язувати задачі <sup>179</sup>.

Нестандартність організації практичних занять за розробленою технологією полягає у використанні в ході їх проведення таких трьох групових форм: індивідуально-групової, єдиної групової та диференційовано-групової. Колективна праця активізує розумову діяльність студентів, підвищує відповідальність перед товаришами за виконання завдань, виховує такі якості, як взаємодопомога і взаємоконтроль, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Дамо характеристику кожної із зазначених форм.

---

<sup>179</sup> Бондар В.І. Дидактика: Підручник. – К., 2005. – 191 с. – С. 28.

Мета організації *індивідуально-групової* (ІГ) форми навчання полягає в тому, щоб кожен студент засвоїв знання не стільки самостійно, скільки внаслідок спілкування з товаришами та організації дискусій, які часто виникають під час обговорення розв'язків. У результаті запам'ятовування відбувається мимовільно, що забезпечує міцні й глибокі знання. Крім того, така форма роботи виховує в майбутніх учителів взаємну відповідальність, почуття колективізму, задоволення природну потребу молоді в спілкуванні, розвиває їх організаторські й педагогічні здібності. Організацію ІГ форми навчальної діяльності можна проілюструвати на прикладі виконання наведеного зразка завдань до практичних занять з проєктивної геометрії на тему "Принципи двоїстості в проєктивній геометрії. Теорема Дезарга"<sup>180</sup> (див. далі). Для використання цієї форми навчання поділяємо студентів навчальної групи на мікрогрупи (так звані групи-"зірочки") згідно з математичними здібностями та педагогічними схильностями<sup>181</sup>.

## ЗРАЗОК ЗАВДАНЬ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ПРОЄКТИВНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

### ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 1.

**Тема: *Принципи двоїстості в проєктивній геометрії. Теорема Дезарга.***

### ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ

#### Завдання для самоконтролю:

1. Роз'ясніть великий та малий принципи двоїстості. Наведіть приклади.
2. Сформулюйте пряму та обернену теореми Дезарга в просторі й на площині. Зробіть відповідні малюнки.

#### Задачі для групової роботи на парі:

**Задача 1.** Перефразуйте твердження за великим і малим принципом двоїстості:

---

<sup>180</sup> Мосіюк О.О., Чемерис О.А. Методичні рекомендації до практичних занять з проєктивної геометрії. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 40 с. – С. 3-4.

<sup>181</sup> Чемерис О.А. Основи науково-методичного супроводу забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики: Методичні рекомендації. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 100 с. – С. 67-68.

А) Три точки, які не лежать на одній прямій, лежать на одній площині;

Б) Точка і пряма, яка не належить даній точці, визначають площину;

В) Пряма, яка не лежить у цій площині, перетинає її в одній точці.

**Задача 2.** Які з форм одного ступеня відповідають одна одній за великим принципом двоїстості?

Форми I ступеня: а) прямолінійний ряд точок;

б) пучок прямих;

в) пучок площин.

Форми II ступеня: а) плоске поле точок і прямих;

б) в'язка прямих і площин;

Форми III ступеня: а) тривимірний простір точок;

б) тривимірний простір площин;

Які з форм можна дістати одна з одної за малим принципом двоїстості?

**Задача 3.** Приймаючи довільну точку конфігурації за Дезаргову точку, знайти відповідні трикутники і пряму Дезарга.

**Задача 4.** Зробити рисунок до теореми Дезарга, якщо точка  $S$  перетину прямих, що сполучають попарно відповідні вершини даних трикутників (дезаргова точка), є невласною точкою.

Задачі для індивідуальної роботи на парі:

**Задача 5.** На площині  $\omega$  виконано таку побудову: довільну точку  $M$  площини сполучено з вершинами  $A, B, C$  трикутника тієї самої площини. Точками перетину прямих  $AM, BM, CM$  зі сторонами  $BC, CA$  і  $AB$  є відповідно  $A_0, B_0, C_0$ . Після сполучення цих точок прямими утвориться трикутник  $A_0B_0C_0$ , вписаний у даний трикутник. Виконати подвійну побудову, користуючись принципом двоїстості в просторі.

**Задача 6.** Зробити рисунок до теореми Дезарга, якщо одна пара відповідних вершин заданих трикутників лежить на невлаській прямій.

Домашнє завдання.

**Задача 7.** Через вершини трикутника  $ABC$  проведено прямі, інцидентні одній і тій самій точці  $S$ , нехай при цьому  $A' = AS \cap BC$ ,  $B' = BS \cap AC$ ,  $C' = CS \cap AB$ . Довести, що точки, утворені перетинами наступних пар прямих  $BC \cap B'C'$ ,  $AC \cap A'C'$ ,  $AB \cap A'B'$  лежать на одній прямій.

**Задача 8.** Зробити рисунок до теореми Дезарга, якщо пряма, на якій лежать точки перетину відповідних сторін двох трикутників (дезаргова пряма), є невласною.

**Задача 9.** На площині задані прямі  $a$  і  $b$ , які перетинаються поза межами рисунка, і точка  $M$ , що не належить цим прямим. Користуючись оберненою теоремою Дезарга, побудувати пряму, яка з'єднує точку  $M$  з точкою перетину прямих  $a$  і  $b$ .

Метою використання *єдиної групової* (ЄГ) форми навчальної діяльності є економія часу на виконання всього завдання, можливість для викладача збільшити кількість завдань на занятті й розподілити роботу в групі-"зірочці" таким чином, щоб кожний її член повністю охопив усі етапи. Організація ЄГ форми відбувається таким чином: усі групи-"зірочки" отримують однакове завдання, наприклад: "Дано дві паралельні прямі. На одній із них задано відрізок. Лише за допомогою лінійки поділити відрізок на п'ять рівних частин". Якщо попередньо зі всією академічною групою цю задачу розв'язати фронтально і студенти обізнані зі всіма етапами побудови, можна організувати групову форму роботи для виконання поставленого завдання. У такому разі всі студенти виписують проміжні етапи виконання завдання, а саме додаткові задачі, які потрібно розв'язати: 1) на одній з двох паралельних прямих дано відрізок; за допомогою лінійки поділити його навпіл; 2) на прямій дано відрізок із серединою; тільки лінійкою через точку поза прямою провести пряму, паралельну до заданої; 3) за допомогою лінійки через точку, що не належить двом паралельним прямим, провести пряму, яка паралельна до заданих; 4) на одній із двох паралельних прямих дано відрізок; лише за допомогою лінійки збільшити даний відрізок удвічі; 5) на одній із двох паралельних прямих дано відрізок; лише за допомогою лінійки збільшити даний відрізок у п'ять раз; 6) на одній із двох паралельних прямих задано відрізок; лише за допомогою лінійки поділити відрізок на п'ять рівних частин. Потім старший групи або викладач призначає етапи виконання завдання відповідно до індивідуальних особливостей студентів. Наслідки побудов, проведених в інших групах-"зірочках", обговорюються зі всіма студентами фронтально.

Мета використання *диференційовано-групової* (ДГ) форми організації навчальної діяльності – підвищити активність студентів на занятті, знаходити раціональні шляхи розв'язання, точність побудови, прищеплювати навички колективної науково-дослідної роботи. Сту-

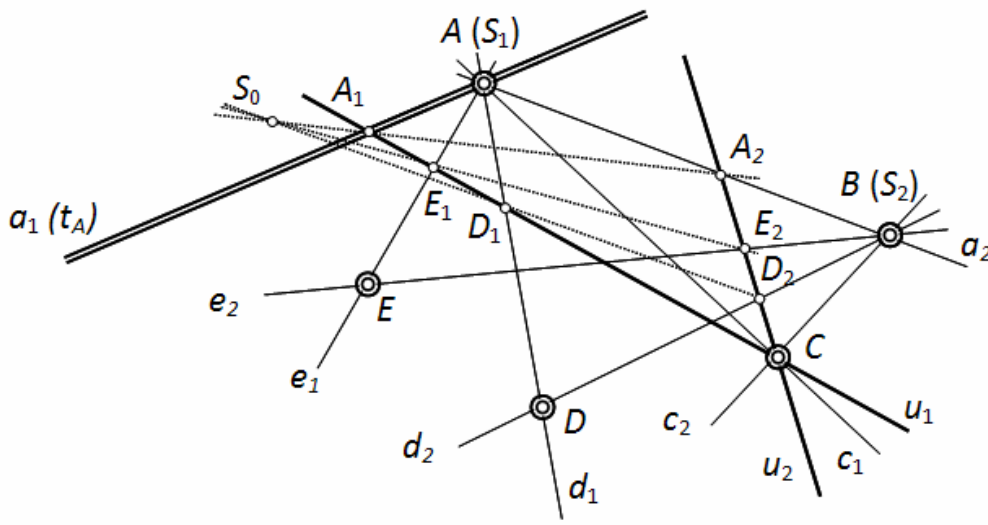
денти різних груп одержують різні завдання. Наприклад, на заняттях з проєктивної геометрії під час вивчення теми "Ряди II-го порядку" одні групи-"зірочки" проводять побудову точок та дотичних за означенням рядів II-го порядку через проєктивну відповідність, інші – за теоремою Паскаля чи Бріаншона (див. задача). Члени груп-"зірочок" виконують побудову самостійно, потім результати зіставляють. У такому разі часто трапляється, що між групами виникають дискусії щодо раціональності побудови залежно від обраного методу.

**Задача.** Криву II-го порядку задано п'ятьма точками. Побудувати дотичні до неї в будь-яких двох точках, беручи ці точки за центри пучків, що утворюють задану криву.

*Розв'язання.*

*І спосіб (за означенням):*

Скористаємось властивостями ліній другого порядку та віднесе-мо спільну пряму  $AB$  ( $S_1S_2$ ) до другого пучка, тоді цій прямій буде відповідати пряма, яка буде дотичною в точці  $A$  (рис. 1).



*Puc. 1*

$$A(S_1)(c_1, d_1, e_1) \bar{\wedge} B(S_2)(a_2, c_2, d_2, e_2). u_1 \bar{\wedge} S_1, u_2 \bar{\wedge} S_2 \text{ (через точку } C), S_0 \bar{\wedge} u_1, \\ S_0 \bar{\wedge} u_2. a_2 \cap u_2 = A_2, S_0 A_2 \cap u_1 = A_1, S_1 A_1 \equiv t_A - \text{шукана дотична.}$$

ІІ спосіб (за теоремою Паскаля) (рис. 2):

Для розв'язання задачі скористаємося схемою, поданою вище, тому занумеруємо точки наступним чином:  $A \equiv 1 \equiv 2$  (оскільки в цій точці будемо будувати дотичну),  $B \equiv 3$ ,  $C \equiv 4$ ,  $D \equiv 5$ ,  $E \equiv 6$ .

За схемою можна побудувати пряму Паскаля  $p$  через точки  $Y$  і  $Z$ , які одержимо як перетини таких прямих:  $Y = (2,3) \cap (5,6)$ ,  $Z = (3,4) \cap (6,1)$ . Тому пряма Паскаля  $p$  в перетині з  $(4,5)$  дасть точку  $X$ . А пряма  $(X, 1 \equiv 2) = t_A$  – шукана дотична.

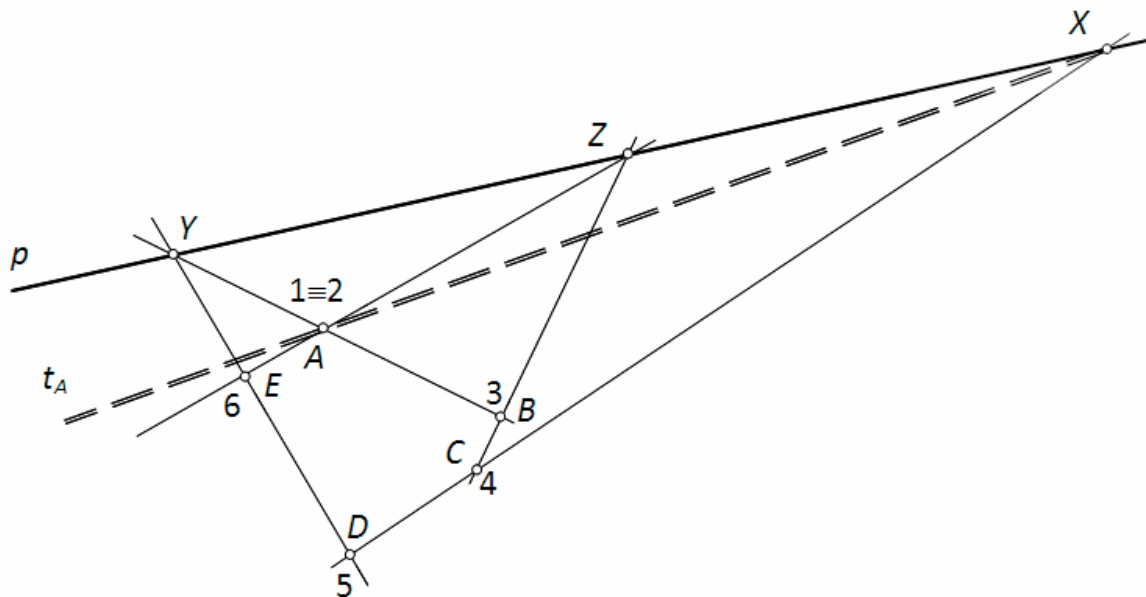


Рис. 2

Таким чином, групові форми навчальної діяльності сприяють створенню довірливих стосунків на заняттях, виховують відповідальність не тільки за себе, а й за товаришів, допомагають викладачам здійснювати індивідуальний підхід до кожного студента і контролювати його роботу опосередковано – через старшого чи інших членів групи-"зірочки". Крім того вони сприяють оптимізації навчального процесу внаслідок підвищення складності пропонованих для роботи студентів завдань. Дискусії, що виникають у ході групової праці, сприяють мимовільному запам'ятовуванню матеріалу, що вивчається.

Спілкування між студентами в групі-"зірочці" розвиває в них такі педагогічні вміння, як гностичні (знаходити й усувати помилки) та проектувальні (аналізувати хід розв'язання завдання, під час дискусії доводити правильність свого погляду, пояснювати якесь питання доступно й аргументовано). Опитування членів експериментальних



груп показало, що студенти всіх п'яти типів у ході групової форми навчальної діяльності поглиблюють свої знання й набувають необхідні для вчителя математики професійні вміння й навички.

Використовуючи елементи особистісно орієнтованого навчання, ми, таким чином, забезпечимо якість фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики і разом з авторами видання "Ситуаційна методика навчання"<sup>182</sup> вважаємо, що підтримка партнерських стосунків у навчальному процесі між викладачем і студентом спрямована не тільки і не стільки на одержання знань, але й на формування здатності до творчості, опрацювання великих масивів інформації, вмінь і навичок професійної практичної діяльності<sup>183</sup>.

На нашу думку, впровадження в педагогічну практику особистісно орієнтованого навчання дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі, завдання, зміст і технології та переосмислити саме поняття «освіта», а також забезпечити гармонію людини з собою та з оточуючим світом.

---

<sup>182</sup> Ситуаційна методика навчання: теорія й практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К., 2001. – 256 с.

<sup>183</sup> Там само. – С. 132.

### **2.3. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

Аналіз наукових джерел, в тому числі й педагогічних досліджень, дають нам можливість стверджувати, що недостатньо теоретично і методично дослідженням залишається такий аспект, як підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

Проаналізувавши стан досліджуваної проблеми в науково-педагогічних джерелах, перед нами постають такі завдання, як: опис системи підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; визначення її функцій, структурних компонентів та взаємозв'язків; створення моделі системи; окреслення критеріїв і показників готовності випускників вищих навчальних закладів до цього виду діяльності на основі сучасних наукових досліджень та результатів констатувального етапу експерименту.

Поставлені завдання можуть бути зрозумілі і розв'язані тільки на основі системного підходу. С. У. Гончаренко розглядає системний підхід як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину<sup>184</sup>.

Системний підхід – це не тільки аналітичний, але й синтетичний метод. На думку С. С. Вітвицької, системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння цього поняття як багатомірної, багаторівневої структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньоінтегрований соціальний організм, який можна аналізувати й пояснювати як сукупність елементів, властивостей та відношень, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окре-

---

<sup>184</sup> Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 305.

мих елементів і зв'язків<sup>185</sup>.

Беручи за основу цілісний системний підхід до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та враховуючи професіограму особистості вчителя й сучасні наукові концепції структури педагогічної діяльності<sup>186</sup>, ми створюємо свою систему підготовки майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. В її основу покладені сучасні підходи вчених, які працюють над педагогічними, психологічними, методичними та фаховими проблемами підготовки майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого підходу, зокрема: систему методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах Н. В. Морзе<sup>187</sup> науково-методичну систему професійної підготовки майбутнього вчителя математики і технологію її реалізації В. Г. Моторіної, інтегративну концепцію особистості С. І. Подмазіна, модель організації особистісно орієнтованого навчання С. Л. Яценко, структуру готовності майбутнього вчителя інформатики до професійного саморозвитку Т. В. Тихонової<sup>188</sup> та інші.

У розробці експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики ми керувались такими положеннями:

– система підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій повинна сприяти розвитку мобільності як викладачів, так і студентів, стати одним із засобів досягнення європейських стандартів;

---

<sup>185</sup> Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Житомирський державний університет, 2005. – Вип. 21. – С. 8–11.

<sup>186</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.; Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов] ; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.; Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – 259 с.

<sup>187</sup> Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – К., 2003. – 605 с.

<sup>188</sup> Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Моторіна Валентина Григорівна. – Харків, 2005. – 512 с.; Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): дис. ... доктора філос. наук: 09.00.03 / Подмазін Сергій Іванович. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.; Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тихонова Тетяна Валентинівна. – К., 2001. – 220 с.; Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. – Житомир, 2005. – 259 с.

- система має враховувати взаємозв'язок теорії діяльності й особистості;
- стосунки викладача й студента повинні носити суб'єкт-суб'єктний характер (діалогічне спілкування, співпраця, співдружність, співпереживання);
- система передбачає глибоке вивчення педагогіки і психології та мотивацію розуміння того, що цей напрям підготовки сприяє розвитку необхідних професійних здібностей;
- професійна підготовка майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання не може бути ефективною без впровадження цих технологій у сам процес підготовки студентів;
- основою професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики є відповідність професійних якостей студента творчій діяльності вчителя;
- система має виокремлювати практичну підготовку, як один з пріоритетів, оскільки саме вона в кінцевому рахунку визначає професіоналізм учителя (вміння аналізувати власну діяльність, бачити недоліки та знаходити способи їх подолання, перспективно застосовувати набуті теоретичні знання, оперувати результатами як власної дослідницької роботи, так й інших учителів і вчених);
- підготовка майбутнього вчителя інформатики орієнтується на інноваційні технології, поєднання сучасних досягнень педагогічної науки й практики підготовки фахівців;
- майбутній учитель інформатики має бути готовим до вирішення широкого спектру професійних завдань, до співпраці з учительським колективом, батьками, учнями;
- система повинна сприяти особистісно-професійному розвитку й саморозвитку.

Педагогічну систему можна визначити як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям формування в особистості учня готовності до самостійного, відповідального й продуктивного розв'язування задач у визначеній системі (Н. В. Кузьміна). Структурні компоненти педагогічної системи – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, власне, утворює ці системи та відрізняє від усіх інших. Функціональні компоненти педагогічної системи – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів: між вихідним станом структурних елементів сис-

теми і кінцевим шуканим результатом. Структурні та функціональні елементи педагогічної системи – це елементи **найбільш значущі, які** зумовлюють досягнення шуканого кінцевого результату, що повинно бути закладено в самій системі, у всі її підсистеми, щоб кінцевий і проміжний результати були позитивними.<sup>189</sup>

Проаналізувавши дослідження науковців щодо основних функцій учителя та зважаючи на те, що сучасний учитель повинен не передавати знання, а навчати їх здобувати, ми виділяємо такі функції, які є важливими для сучасного вчителя інформатики: діагностична, прогностична, проєктивна, конструктивна, організаційна, стимулююча, комунікативна, виховна, дослідно-творча, аналітико-оцінна. Отже, ґрунтуючись на вивченій психолого-педагогічній літературі, державних стандартах, наукових дослідженнях у напрямі дослідження педагогічних систем, проблем підготовки майбутніх учителів А. М. Алексюка, О. Є. Антонової, І. М. Богданової, Л. І. Гур'є, О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміної, Н. Г. Ничкало, Л. А. Онищук, В. О. Сластьоніна та ін., ми виділяємо основні функції нашої системи: діагностико-корегуюча, орієнтаційно-прогностична, проєктивно-конструктивна, організаційно-стимулююча, комунікативно-виховна, дослідно-творча, аналітико-оцінна.

Враховуючи науково-практичний досвід компонентно-структурного дослідження педагогічних систем С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, М. С. Кагана, Н. В. Кузьміної та інших, ми виділяємо такі структурні компоненти нашої системи підготовки майбутніх учителів інформатики (ціле-мотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, емоційно-ціннісний, рефлексивний та результативний) у досліджуваному аспекті.

Відповідно до мети дослідження ми описуємо модель системи підготовки майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання й перевіряємо її ефективність.

Моделювання – це спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей. У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і чи

---

<sup>189</sup> Сидорчук Н. Г. Основні тенденції розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету в контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: ЖДУ, 2004. – Вип. 18. – С. 96-99.

не єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень системою і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності<sup>190</sup>

У філософській літературі терміном «модель» позначають деяку реально існуючу систему або ту, що уявляється подумки, яка, заміщаючи й відображаючи в пізнавальних процесах іншу систему-оригінал, знаходиться з нею у відношенні подібності, завдяки чому вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про оригінал<sup>191</sup>

За В. А. Штоффом модель – подана уявно або матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт.

Модель є абстракцією будь-якої системи та відображає основні її властивості. Цілі моделювання та функції системи формулює дослідник. Тільки завдяки цьому можна визначити сукупність властивостей, які повинна мати модель запропонованої системи<sup>192</sup>. Таким чином, опишемо основні складові моделі підготовки майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

Розглянуті функції системи знаходять своє відображення у функціональних компонентах нашої моделі:

- діагностико-корегуючий – має на меті дослідження процесу й результатів праці, а також актуальних проблем розвитку й виховання суб'єктів навчально-виховного процесу, з метою вивчення змін, здійснення впливу на їх формування; встановлення причин, що перешкоджають розвитку бажаних рис і якостей особистості;

- орієнтаційно-прогностичний – передбачає на основі знань основних передумов і механізмів впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання та закономірностей вікового й індивідуального розвитку суб'єктів навчального процесу, уміння прогнозувати **перебіг** навчального процесу, орієнтуючись на кінцевий результат. В умовах особистісної орієнтації навчально-виховного

---

<sup>190</sup> Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с. – С. 15-21.

<sup>191</sup> Морозов К. Е. Математическое моделирование в научном познании / К. Е. Морозов. – М.: Мысль, 1969. – 215 с.

<sup>192</sup> Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с. – С. 21.

процесу, на нашу думку, кінцевим результатом упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання є готовність особистості до життя в мінливому сьогоденні, до конкуренції на ринку праці, особистості, яка може блискавично орієнтуватись у швидкозмінному інформаційному середовищі;

– проєктивно-конструктивний – полягає у розробці провідних цілей і програм розвитку особистості кожного учня й відповідного змісту навчального матеріалу, моделюванні цілей, засобів удосконалення власної професійної майстерності, доборі способів організації діяльності учнів, технологій навчання, які будуть найбільш спонукати до пізнання й усвідомлення навчального матеріалу, здобуття вмінь та навичок, необхідних для формування самодостатньої особистості;

– організаційно-стимулюючий – полягає у залученні студентів до різних видів діяльності, використання набутих ними знань, умінь і навичок під час вивчення інформатики, у навчально-виховних проєктах школи й передбачає встановлення позитивних суб'єкт-суб'єктних стосунків, створення атмосфери психологічної підтримки, творчого пошуку;

– комунікативно-виховний – вимагає від кожного з студентів оволодіння мовленнєвою культурою, набуття та підвищення рівня моральної досконалості, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі стосунки й реалізувати все це у майбутній професійній діяльності; уміння вести діалог з аудиторією, переконувати й відчувати взаємний зв'язок.

– дослідно-творчий – полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних та методичних ідей до конкретних умов навчання; осмисленні і творчій розробці нових засобів, форм, методів, технологій навчання;

– аналітико-оцінний – включає контроль, самоконтроль, оцінку й самооцінку як результату, так і процесу здійсненої діяльності з метою фіксації її підсумків з подальшою їх переоцінкою, зіставленням з поставленими цілями та завданнями, внесенням необхідних корективів у навчальний процес, пошуком шляхів удосконалення.

Ґрунтуючись на проаналізованих науково-педагогічних джерелах, зазначимо, що підготовка майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання передбачає оволодіння ним психолого-педагогічними, фундаментальними, методи-

чними, технологічними знаннями, практичними вміннями під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної роботи, формування його особистості, вироблення стійких навичок для застосування знань.

Побудова моделі нашої системи підготовки передбачає формування особистості як майбутнього фахівця, так і учня. Л. Хомич вважає, що ефективність формування особистості майбутнього вчителя забезпечується цілісною системою підготовки, яка притаманна педагогічному процесу і розглядається як єдність духовно-особистісних, соціально-психологічних, технологічних компонентів навчання та виховання<sup>193</sup>.

На рис. 1 нами схематично подана модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, яка показує, з яких елементів та етапів складається процес підготовки, послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому особливості конструювання змісту цієї підготовки майбутнього вчителя інформатики.

Реалізація функцій системи відбувається в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання і залежить від рівня розвитку таких структурних компонентів, як цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, емоційно-ціннісний, рефлексивний, результативний.

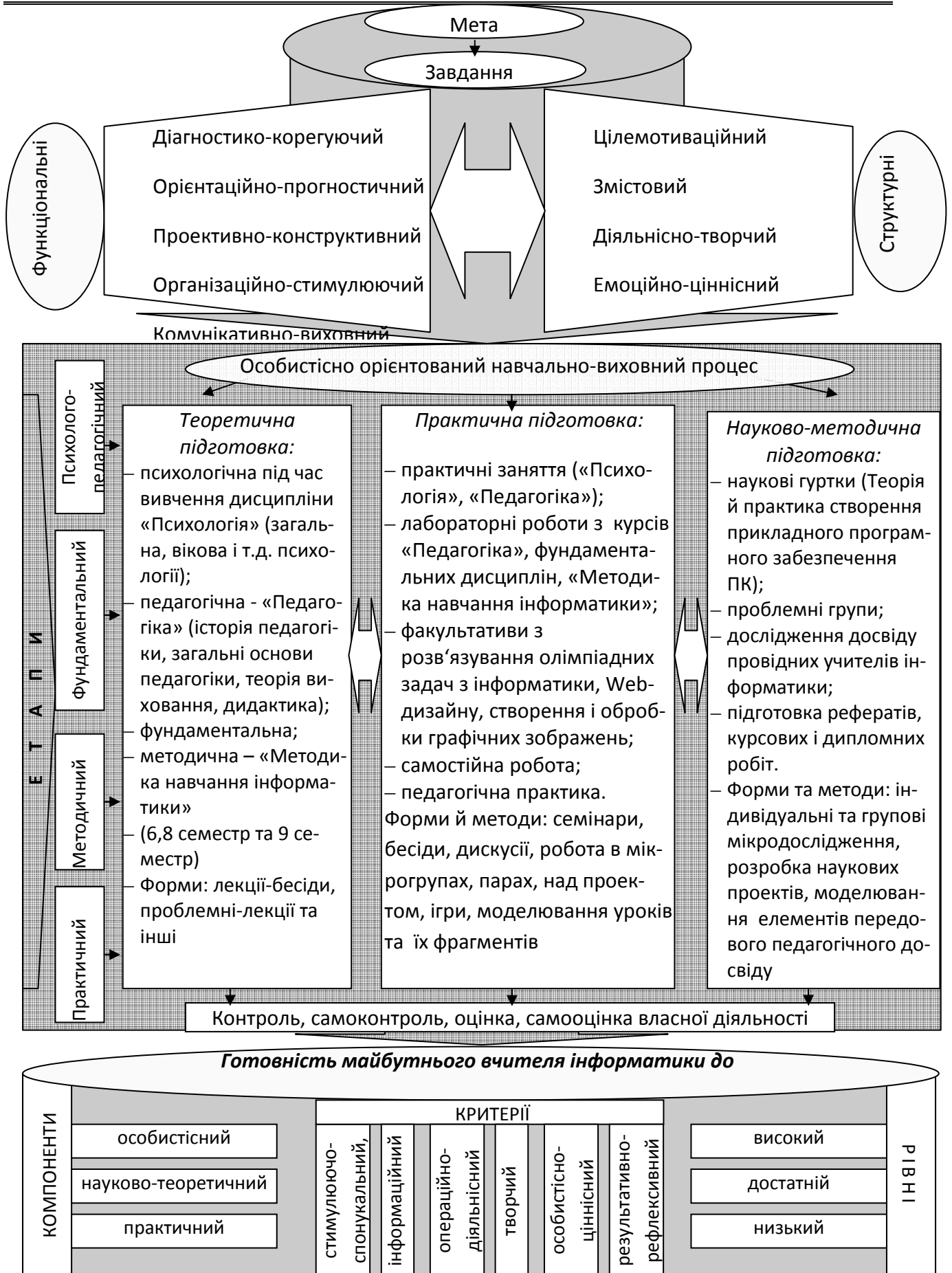
1. Цілемотиваційний – функціонально поєднує цілі професійно-педагогічної підготовки з оволодінням і впровадженням особистісно орієнтованих технологій навчання й усвідомленням значущості особистісно орієнтованого та технологічного підходу до навчально-виховного процесу майбутніми вчителями інформатики. Цілемотиваційний компонент характеризується потребою у впровадженні особистісно орієнтованих технологій навчання в шкільному курсі інформатики; в досягненні високих результатів у майбутній професійній діяльності; у формуванні інформаційної культури й комп'ютерної грамотності; у самореалізації та самовдосконаленні як у цілому, так і в ході навчання інформатиці; у стійкій орієнтації на особистісний розвиток і саморозвиток як учня, так і вчителя; у забезпеченні позитивного емоційного ставлення учнів до інформатики; в інтересі до

---

<sup>193</sup> Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Лідія Олексіївна Хомич / АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К.: Магістр-S, 1998. – 199 с.



**РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ  
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**



*Рис. 1. Модель підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання*

вивчення особистості учнів та створенні позитивної дружньої атмосфери у взаємостосунках суб'єктів навчального процесу.

2. Змістовий – передбачає системне набуття **особистісних**, фундаментальних, психолого-педагогічних і методичних знань в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Для майбутніх учителів інформатики, які готуються ефективно впроваджувати особистісно орієнтовані технології навчання, важливими є знання основних сучасних теорій особистості; індивідуальних і вікових особливостей учнів; психології творчої діяльності й розвитку творчих здібностей; психологічних методів вивчення особистості; основних положень ефективної організації особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу; сучасних технологій навчання, зокрема особистісно орієнтованих; передового педагогічного досвіду з питань впровадження цих технологій, теоретичних основ інформатики, теорії алгоритмів, структури даних, технології розробки програмного забезпечення, архітектури комп'ютерних систем, парадигм програмування (функціональне, продукційне, об'єктно-орієнтоване), комп'ютерної графіки, операційних систем, інформаційних систем, теоретичних основ баз даних, баз даних і інформаційного пошуку, систем штучного інтелекту, комп'ютерного моделювання, аналізу й моделювання систем, дискретної математики, теоретичного програмування, соціальної інформатики, комп'ютерних комунікацій і мереж, глобальної мережі Інтернет, гіпермедійного дизайну, програмної інженерії, методики навчання інформатики; методичних рекомендацій щодо впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання в шкільному курсі інформатики; методики самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення вчителя; знання про добір і підготовку дидактичного матеріалу і наочних засобів; методики проведення позакласних заходів й організації самостійної роботи.

3. Діяльнісно-творчий компонент передбачає набуття майбутніми вчителями інформатики необхідних професійних умінь для творчої педагогічної діяльності, адже саме педагогічна творчість сприяє ефективному впровадженню особистісно орієнтованих технологій навчання.

Аналіз науково-педагогічних досліджень дає підстави виділити такі основні вміння, необхідні вчителю інформатики:

– гностичні, які включають: діагностування особливостей формування особистостей учнів, визначення значущості навчальної діяльності на основі впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, бачення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі,

з'ясування переваг й недоліків у ході власної діяльності;

- прогностичні, що спрямовані на передбачення кінцевого результату, інтуїтивне прогнозування процесу й виявлення закономірностей і умов ефективної діяльності;

- проектувальні – передбачають визначення цілей і завдань навчальної діяльності на перспективу й актуалізація їх для учнів, планування разом з учнями подальшої навчально-виховної роботи;

- конструктивні – полягають у доборі й структуруванні навчального матеріалу у вивченні конкретної теми, розділу; підборі конкретних технологій, форм і методів навчання; здатності стимулювати враження, переживання з метою спонукання до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання;

- організаторські – включають такі вміння, як: володіння способами організації впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, добір необхідних засобів навчання, організація різних видів діяльності учнів для формування у них комп'ютерної грамотності та основ інформаційної культури, організація власної професійної діяльності для ефективної навчально-виховної взаємодії з учнями;

- комунікативні, що передбачають побудову діалогічної взаємодії та орієнтування учнів на активне включення у неї, сприяння партнерським взаємостосункам з колегами й батьками, встановлення з учнями таких стосунків, що сприятимуть розвитку відповідних задатків та якостей особистості учнів, спілкування не тільки вербально, а й невербально і ін.;

- інтелектуальні, які включають систематизацію, узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію, абстрагування, порівняння, осмислення, виділення загального, одиничного, уявлення, схематизацію, типізацію, акцентування, гіперболізацію, передбачення, реконструювання, модернізацію і ін.;

- оцінні, що полягають у дослідженні власної діяльності, зіставленні результатів з нормами, навчанні методам оцінювання визначеного виду діяльності учнів, оцінюванні оптимальності вибору форм, методів, засобів, технологій навчання й учіння, оцінній діяльності щодо поставленої проблеми учнів, оцінювання на якісному та кількісному рівні результатів особистісно орієнтованого навчального процесу);

- дослідні, які передбачають знаходження проблеми, її актуалізацію, формулювання цілей, задач, з'ясування предмета, об'єкта, гі-

потези; освоєння й планування методів дослідження, проведення спостереження, експерименту, обробка результатів дослідження, формулювання висновків та ін..

4. Емоційно-ціннісний – полягає в умінні створювати позитивну емоційну атмосферу й формуванні соціальних, педагогічних, моральних та «я-цінностей».

Емоційно-ціннісний компонент підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання характеризується здатністю майбутнього вчителя до емоційно-емпатійних реакцій у педагогічних ситуаціях; впевненістю у своїх професійних якостях; умінням контролювати свій емоційний стан у педагогічній ситуації, зважено реагувати на педагогічні ситуації, спрямовуючи їх на вирішення поставленої мети; установкою на самопізнання й фіксацію ставлення до свого професійного «Я»; формуванням естетичного смаку, ідеалу в оцінці праці й суспільства, у манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми, типів моральності.

5. Рефлексивний – полягає в оцінці та самооцінці професійної діяльності з метою фіксації її результатів і подальшою їх переоцінкою; умінні свідомо контролювати й аналізувати результати своєї діяльності та продукт і процес діяльності учнів й рівень розвитку особистісно-професійних якостей для подальшого самоствердження, професійного самовдосконалення і самореалізації, пізнання реального «Я» й зіставлення його з ідеальним «Я».

6. Результативний – передбачає становлення соціально компетентної особистості, яка володіє досвідом самоорганізації учіння як індивідуальним видом діяльності та здатна адаптуватись у середовищі існування, змінювати його завдяки власним особистісним якостям; формування конкурентноздатної особистості у суспільстві з ринковою економікою, вміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших цінностей, визначати власний стиль життя.

Протягом всього навчання в університеті студенти отримують взаємопов'язану теоретичну, практичну та науково-методичну підготовку як в аудиторний, так і позааудиторний час. Детальніше ці особливості розглянемо на прикладі підготовки майбутніх учителів інформатики в Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Для розробленої нами моделі найбільш значущими складовими

теоретичної підготовки є

- психологічна, яка відбувається під час вивчення дисципліни «Психологія» протягом перших чотирьох семестрів, яка включає такі розділи як загальні основи психології, вікова і педагогічна психологія та інші;
- педагогічна – під час вивчення курсу «Педагогіка» протягом чотирьох семестрів, який включає історію педагогіки, загальні основи педагогіки, теорію виховання, дидактику;
- фундаментальна, яка забезпечується вивченням курсів теорії алгоритмів, інформатики, інтелектуальних систем, комп'ютерних мереж, програмного забезпечення ПЕОМ, програмуванням та інших;
- методична – під час вивчення курсів «Шкільний курс інформатики та методика його викладання» протягом двох семестрів на третьому й четвертому курсах та з 2008 року курсу «Методика навчання інформатики» на п'ятому курсі.

Практична підготовка відбувається під час практичних, семінарських, лабораторних занять і в позааудиторний час, під час самостійної роботи, що супроводжується консультаціями викладачів. А також в періоди проходження педагогічних практик у четвертому й п'ятому семестрах протягом одного тижня; у 8 семестрі (5-8 класи) протягом семи тижнів та у дев'ятому семестрі (9-12 класи) теж семи тижнів.

Отже, підготовка майбутніх учителів інформатики відбувається поетапно на: психолого-педагогічному, фундаментальному, методичному і практичному етапах.

Ефективність підготовки забезпечується контролем, самоконтролем і самооцінкою як викладачів, так і самих студентів.

У процесі реалізації вищезгаданих компонентів моделі підготовки формується готовність майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання на різних рівнях. Визначення рівнів основних критеріїв, показників готовності майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання ми детальніше розглядаємо в наступному параграфі.

Проблемам формування готовності до професійної діяльності, різним її аспектам присвячено багато досліджень філософів, психологів, педагогів (І.Д. Бех, Н. В. Кузьміна, В. О. Моляко, К. К. Платонов, О. М. Пехота, В. О. Сластьонін, Т. В. Тихонова та ін.).

Психологами готовність визначається як складне особистісне

утворення, яке включає в себе мотиваційні, психічні та характерологічні особливості індивіда. Також психологічна готовність до того чи іншого виду діяльності трактується як цілеспрямоване відображення особистості. Переважна більшість учених вважають, що готовність, як якість і як стан, вирішальним чином зумовлена стійкими мотивами й психічними особливостями особистості.

За визначенням В. О. Моляко, готовність до будь-якої праці є складним особистісним утворенням, свого роду системою, що включає багато компонентів, які в своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу<sup>194</sup>.

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність<sup>195</sup>.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна готовність до педагогічної діяльності виступає як складне інтегральне утворення структури особистості фахівця, яке свідчить про якість професійної підготовки, сформованості відповідних знань, умінь, навичок, соціально-психологічну схильність до педагогічної роботи в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Показниками професійної готовності виступає сукупність внутрішніх умов, що впливають на процес професійної адаптації в змістовому, організаційному, результативному аспектах. Вони створюють підґрунтя успішного входження в педагогічну діяльність.

Отже, теоретико-методологічний аналіз концепцій професійної готовності педагогів до педагогічної діяльності свідчить, що у визначенні готовності майбутнього вчителя інформатики потрібно виходити зі специфіки особистісно орієнтованого навчального процесу й специфіки впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання саме в курсі інформатики.

Важливими для нашого визначення критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя інформатики до впровадження особисті-

---

<sup>194</sup> Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К.: Знання УРСР, 1989. – 43 с. – С. 8.

<sup>195</sup> Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. – С. 277.

сно орієнтованих технологій навчання є дослідження І. М. Дичківської, О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової та інших.

Так, І. Д. Дичківська, розглядаючи готовність до інноваційної педагогічної діяльності, визначає цей феномен як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

О.М. Пехота готовність майбутнього вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій у майбутній професійній діяльності визначає як складне структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування технологічної грамотності студента педагогічного університету, його постійного професійного зростання<sup>196</sup>.

Також важливими для нашого дослідження готовності майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання є наукові розробки Т.В. Тихонової. У дисертації дослідниці розроблено й теоретично обґрунтовано структуру готовності майбутнього вчителя інформатики до професійного саморозвитку, що включає такі компоненти: цілемотиваційний; змістовий компонент; операційний компонент; інтеграційний компонент<sup>197</sup>. У своїй розробці готовності ми враховуємо підготовку до саморозвитку, адже саморозвиток є важливою передумовою для успішної професійної діяльності вчителя в умовах особистісно орієнтованого навчального процесу.

Проаналізувавши наукові дослідження, розглядати готовність

---

<sup>196</sup> Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / [О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старєва та ін.]; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с. – С. 19.

<sup>197</sup> Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тихонова Тетяна Валентинівна. – К., 2001. – 220 с.

майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання у подальшій професійній діяльності можна як складне структуроване утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, уміння, навички особистості для успішної професійної діяльності в умовах технологічності особистісно орієнтованого навчального процесу.

Спираючись на наукові дослідження О. М. Пехоти, В. О. Сластьоніна, Т. В. Тихонової, ми виділяємо такі складові готовності майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, як особистісна готовність, науково-теоретична та практична готовність. Схематично це зображено на рис.2



Рис. 2. Компоненти готовності майбутнього вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання

1. *Особистісна готовність передбачає* сукупність власних якостей і здібностей особистості, спрямованих у майбутньому на ефективну педагогічну діяльність: педагогічний оптимізм на основі адекватної «Я»-концепції; установка на творчий професійний пошук і досягнення ефективних результатів у творчій взаємодії з учнями; емпатія й любов до дітей; педагогічна спостережливість; загальна психічна сталість; толерантність; винахідливість; творча уява та інтуїція; прагнення до самореалізації у професійній діяльності;



потреба в вчительській діяльності; настанова на роботу з дітьми; наявність інтересу до інформатики; потреба у самоосвіті в цій галузі; розвинуте творче мислення, наявність високого рівня творчого потенціалу; необхідність усвідомлення відповідності особистісних якостей вимогам педагогічної діяльності; усвідомлена мотивація особистісних прагнень до інформатики й упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; відповідний світогляд і загальна культура вчителя; необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей; педагогічна спрямованість особистості вчителя; необхідність у суб'єкт-суб'єктній взаємодії з учнями та інші.

2. *Науково-теоретична готовність*: наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фундаментальних, методичних знань у світлі особистісної орієнтації й технологізації навчального процесу: знання цілей і вимог, які суспільство і держава ставлять перед учителем взагалі й перед учителем інформатики зокрема; вікових психофізіологічних особливостей учнів середньої й старшої ланок школи; провідних сучасних теорій особистості; соціально-психологічних основ суб'єкт-суб'єктної взаємодії; психологічних основ процесу спілкування як підґрунтя впровадження особистісно орієнтованої взаємодії; історії становлення і розвитку особистісно орієнтованого навчання; історії розвитку та взаємозалежності основних понять технологізації освітнього процесу: освітньої технології, педагогічної технології, технологій навчання, виховання, управління, інформаційних технологій і здоров'язберігаючих технологій; знання інноваційних технологій, способів й прийомів їх реалізації в особистісно орієнтованому навчальному процесі; знання основних психологічних і дидактичних особливостей особистісно орієнтованого навчання; знання змісту навчальних дисциплін, необхідного для забезпечення викладання не тільки загального курсу інформатики на високому науково-методичному рівні, а й факультативів, гуртків; знання методики викладання навчального предмета.

3. *Практична готовність* передбачає наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій в інформатику: систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності в ході власної реалізації особистісно орієнтованого навчання та технологізації навчального процесу; узагальнювати власний досвід і

досвід інших у впровадженні провідних особистісно орієнтованих технологій навчання; добирати конкретні форми й методи реалізації особистісно орієнтованого навчання; навчати учнів працювати у конкретних ситуаціях, що пов'язані з упровадженням особистісно орієнтованого навчання; будувати діалогічну взаємодію у ході реалізації особистісно орієнтованого навчання й орієнтувати учнів на активне включення у навчальний процес; встановлювати партнерські стосунки з колегами й батьками; сприяти розвитку в учнів відповідних соціальному замовленню та їх потребам властивостей та якостей особистості; добирати доцільні для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання навчально-дидактичні матеріали; готувати і проводити особистісно орієнтовані уроки; оцінювати власну діяльність у ході роботи, навчати методам оцінювання власної діяльності учнів; оцінювати оптимальність вибору алгоритму навчальної діяльності та вчити оцінній діяльності щодо поставленої проблеми учнів; уміння оцінювати й проектувати розвиток особистостей учнів; творчо планувати спільну навчально-пізнавальну діяльність.

Для того, щоб визначити критерії із системи оцінки рівнів готовності майбутніх учителів інформатики, пропонуємо наше розуміння понять «критерії» і «показники» та їх взаємозалежності.

Проаналізувавши останні наукові праці з досліджуваної проблеми, ми, як і багато інших науковців, спираємось на те, що критерії – це якості, властивості та ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість спостерігати його стан, рівень функціонування й розвитку. Показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожного критерію, тобто ступінь сформованості того або іншого критерію.

Виходячи з вищесказаного, ми розробили критерії готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, визначили їх показники, які дозволяють визначити рівень досліджуваної готовності.

Опишемо основні характеристики критеріїв:

1) *стимулюючо-спонукальний критерій*. Показники – стійка професійно-педагогічна спрямованість, інтерес до професії вчителя інформатики, орієнтація на досягнення високих професійних результатів, спрямованість на створення умов для особистісного розвитку і творчого саморозвитку кожного учня; потреба у

формуванні пізнавального інтересу учнів до інформатики; спрямованість на співробітництво у навчання; інтерес до творчої педагогічної діяльності; спрямованість на формування у школярів комп'ютерної грамотності; потреба у професійному самовдосконаленні, мотивована відповідним ставленням до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; спрямованість на формування у школярів інформаційної культури; інтерес до змісту навчального предмета інформатики; потреба у постійному вдосконаленні змісту навчального предмету у зв'язку з швидким розвитком комп'ютерної техніки й інформаційних технологій; спрямованість на розвиток самостійності учнів.

2) *інформаційний критерій* – система особистісно набутих студентом знань щодо технологізації та особистісної орієнтації процесу викладання інформатики у школі, які дозволять покращити рівень розвитку як особистості учня, так і вчителя. Показниками інформаційного критерію є необхідні психолого-педагогічні, методичні та фундаментальні знання в тісному їх поєднанні для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

3) *операційно-діяльнісний критерій* – сукупність умінь і навичок, необхідних сучасному вчителю інформатики, для ефективного впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Показниками критерію є уміння, виділені з кожної групи вмінь (гностичних, проєктивних, конструктивних, організаторських, комунікативних, інтелектуальних, оцінно-рефлексивних, дослідницьких, фахових), ті, що необхідні, на нашу думку, для формування готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання.

4) *творчий* – передбачає наявність у вчителів інформатики необхідних професійних умінь для творчої педагогічної діяльності.

С.О. Сисоєва, досліджуючи педагогічну творчість, виділила основні якості особистості, які характеризують її спрямованість на творчу діяльність та критерії педагогічної творчості<sup>198</sup>, які, на нашу думку, є найбільш значущими показниками готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих техно-

---

<sup>198</sup> Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія] / С. О. Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 286 с. – С. 125, 201.

логій навчання. Це розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів; раціоналізація й модернізація змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу у світлі нових завдань, які висувуються перед школою, зокрема, з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів й обдарованості; комплексне і варіативне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми у зовнішньо знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її вирішення; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідної роботи з творчого узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег; володіння формами і методами керівництва творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва; прояв гнучкості у виборі оптимального управлінського рішення в нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях; оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

5) *особистісно-ціннісний критерій* – передбачає сформованість особистісно-професійних якостей і цінностей майбутніх учителів для високо професійної педагогічної діяльності. Показники – власна мотивація успіху (впевненість у своїх професійних якостях), педагогічний оптимізм на основі адекватної "Я"-концепції; вимогливість до себе і до учнів; уміння контролювати свій емоційний стан у педагогічних ситуаціях, зважено керувати ситуацією, спрямовуючи її на вирішення поставленої мети; естетика поведінки у ставленні до праці і до суспільства, у манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми; винахідливість, творча уява та інтуїція, розвинене творче мислення, наявність високого рівня творчого потенціалу; прагнення до творчої самореалізації у професійній діяльності; усвідомлена мотивація особистісних прагнень до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання в навчально-виховний процес взагалі та в курсі інформатики зокрема; толерантність; педагогічна спрямованість особистості вчителя; необхідність у діалогічній взаємодії з учнями; потреба у самоосвіті в цій галузі.

6) *результативно-рефлексивний критерій* – передбачає вміння здійснювати майбутніми вчителями інформатики контроль, самоконтроль, оцінку й самооцінку процесу і результатів здійсненої

діяльності з метою подальшої їх переоцінки. Основними показниками вищезазначеного компоненту є контроль, самоконтроль, самооцінка, самопізнання, самовиховання, самоствердження, професійне самовдосконалення, пізнання реального «Я» та зіставлення з ідеальним «Я»; самоаналіз власних думок, почуттів, вчинків; диференціація позитивних і негативних якостей особистості, прийняття рішень щодо заміщення останніх; уміння у самооцінці виділити феномени; здатність до виконання функцій повідомлення смислу окремих якостей, їх проявів у конкретних ситуаціях, діях, значеннях; потреба у неперервному творчому розвитку; оволодіння способами конструювання у процесі впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання; оформлення власних оригінальних методик, системи тренінгів рефлексивної дії; спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, оцінку процесу і продукту творчості учнів; спрямованість рефлексивного мислення на особистісні професійні якості; формування рефлексивного мислення на емоційні реакції; спрямованість рефлексивного мислення на когнітивні, пов'язані з професійною діяльністю, уявлення.

Критерії та показники готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання подані на рис. 3.

Окрім того, нами було виділено й охарактеризовано три рівні готовності вчителів. Якщо взяти за максимум 1, то низький рівень від 0 до 0,36, середній від 0,37 до 0,72, високий від 0,73 до 1.

I. Низький (інтуїтивно-репродуктивний) рівень, який характеризується низькою мотивацією та інтересом до творчої педагогічної діяльності, змісту навчального предмету інформатики, вдосконалення навчально-виховного процесу шляхом упровадження особистісно орієнтованих технологій, розвитку та формування особистості учня та саморозвитку; відтворенням незначної частини основних теоретичних положень теорій особистості, особливостей сучасних педагогічних технологій, зокрема особистісно орієнтованих, фахових дисциплін та методики навчання інформатики, описом на основі емоційного сприйняття без достатнього розуміння їх особливостей. Студент, ознайомлений з основними професійно-педагогічними вміннями, які мають бути сформовані у вчителя інформатики, усвідомлює їх зміст, структуру і значення у

професійно-педагогічній діяльності, але прояв показників сформованості вмінь ще обмежений. Характеризується оволодінням первісним умінням на рівні копіювальних, недосконалих дій, переважно за готовими зразками. Студент оволодіває окремими конкретними діями, які використовуються у типових навчальних ситуаціях. Ці дії виконуються після детального пояснення з допомогою викладача (вчителя) або самостійно за аналогією до зразка. Студент не має потреби та певних знань, умінь й навичок для творчої самореалізації, самоосвіти, самовдосконалення, самооцінки й самопізнання у подальшій професійній діяльності. На цьому рівні сформованості мотивів, інтересів, потреб, знань, умінь, навичок та певних якостей особистості майбутнього учителя особливо важлива професійно-орієнтована допомога з боку викладача.



*Рис. 3. Структура готовності майбутніх вчителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання*

II. Достатній (конструктивно-пошуковий) рівень. На цьому рівні у студента виникає інтерес до створення умов для особистісного розвитку і творчого саморозвитку кожного учня, формування в учнів інформаційної культури та комп'ютерної грамотності, особливостей упровадження розглядуваних технологій, він усвідомлює важливість їх використання при вивченні інформатики. Спостерігається вільне оволодіння вивченого матеріалу з психолого-педагогічних, фахових та методичних дисциплін. Має достатній прояв показників сформованості знань й умінь для впровадження технологій на практиці, добирати доцільні особистісно орієнтовані технології, форми, методи та дидактичне забезпечення і використовувати його на практиці. Передбачається самостійний вибір необхідної системи дій у різноманітних ситуаціях, але відбувається це з витратою значних зусиль зі сторони студентів, у яких розвивається інтерес до самостійного пошуку ефективних шляхів вирішення навчально-педагогічних завдань, до самостійного визначення і усвідомлення особливостей особистісно орієнтованої взаємодії, виконанням практичних дій у нестандартних ситуаціях. Студент здатен до самооцінки, самопізнання, потребує самоствердження, самовдосконалення. Позиція педагога на цьому рівні відрізняється інструктивно-консультативним характером.

III. Високий (творчий) рівень характеризується: поглибленим інтересом до творчої педагогічної діяльності, формування особистісно прийнятних мотивів учіння школярів; досконаліми теоретичними знаннями, що визначає теоретичну готовність студентів до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання на практиці у шкільному курсі інформатики; уміннями й навичками раціоналізації та модернізації змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі особистісної орієнтації та інформатизації навчання, ефективного впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії та основних положень особистісно орієнтованих технологій навчання, які доцільно впроваджувати також і в інформатиці. На цьому рівні розвитку студент здатен самостійно розробляти й застосовувати різні форми, методи й засоби навчання у навчально-виховній та позакласній роботі; прогнозувати і передбачати результати своїх дій і дій учнів; оцінювати й аналізувати процес і результат як власної професійної діяльності, так і творчої діяльності учнів. Позиція педагога на цьому рівні відрізняється

консультативним характером допомоги.

Отже, результати дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання у сучасній науковій літературі дозволили охарактеризувати готовність майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання як інтегральну якість особистості педагога, що включає систему психолого-педагогічних, методичних, фундаментальних знань, необхідну систему вмінь (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, оцінно-рефлексивні, дослідні, фахові), мотивів, які спонукають учителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, а також наявність певних якостей та здібностей педагога, необхідних для ефективного впровадження цих технологій та педагогічної рефлексії.

Для успішного досягнення мети дослідження – формування готовності майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання – нами було визначено й обґрунтовано компоненти (науково-теоретичний, практичний, особистісний) та наукові підходи до здійснення технології, що є завданням формувального етапу експерименту.



## **2.4. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

У державних та міжнародних документах з проблем вищої освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу<sup>199</sup>. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від учителя глибокого усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з дисциплін художньо-естетичного циклу, мистецької грамотності, володіння сучасними педагогічними технологіями.

Проголошуючи освіту як пріоритетну галузь внутрішньої політики держави, ці документи акцентують увагу на необхідності загального розвитку людини, її особистісних якостей, творчих здібностей, духу соціальної відповідальності. Всі зазначені аспекти становлення освіти в Україні є нині основоположними й для всієї педагогічної освіти<sup>200</sup>.

Проблема актуальності мистецької освіти у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях Г.Я. Фешиної, Г.М. Петрової, І.А. Зязюна, Л.О. Хомич, О.П. Рудницької, Л.М. Масол, О.М. Отич, О.Л. Шевнюк. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.О. Бодров, С.Д. Максименко, В.В. Моргун, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, Б.М. Теплов. Особливості професійної та пе-

---

<sup>199</sup> Конституція України. – К.: Юрінком. 1996. – 80 с.; Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті //Освіта України. – 2002. – № 16. – С 3-9.

<sup>200</sup> Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади /І.Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 344 с.; Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов /Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.; Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник /І. А. Зязюн, Г. М. Сагач – К.: Українсько-Фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.; Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник /С.О.Сисоєва. – К., 2006. – 240 с.

дагогічної освіти вивчаються В.П. Бехом, О.А. Бідою, Г.П. Васяновичем, О.А. Дубасенюк, В.Б. Євтухом, І.А. Зязюном, С.В. Лісовою, Н.Г. Ничкало, А.С. Нісімчуком, Л.А. Онищук, Г.Х. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А.М. Алексюком, В.І. Бондарем, О.О. Горською, А.Й. Капською, М.І. Шкілем, О.Г. Ярошенко. Наукові положення теорії професійного становлення педагога представляють у своїх працях Г.П. Васянович, П.М. Воловик, О.М. Пехота, М.М. Солдатенко, Л.О. Хомич. Розкриття сутності інтегративного поліхудожнього підходу у викладанні мистецьких дисциплін репрезентують С.В. Коновець, Л.М. Масол, С.О. Соломаха.

Грунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що розробка проблематики мистецької освіти має місце в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів використання особистісно орієнтованого підходу до педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у гуманітарному університеті у галузі мистецької освіти потребує особливої уваги.

Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та мистецької освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та вмінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації. Мистецька освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога початкової школи і є компонентом змісту його фахової підготовки.

На основі аналізу науково-методичних праць С.В. Коновець, Л.М. Масол, О.М. Отич, Г.М. Падалки, О.П. Рудницької, Л.О. Хомич, О.Л. Шевнюк<sup>201</sup> визначаємо, що мистецька освіта – це освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, ес-

---

<sup>201</sup> Коновець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі / С.В.Коновець – К., 2000. – 79 с.; Масол Л. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів /Л.Масол // Мистецтво і освіта. – 2009. № 2. – С. 4-7.; Отич О.М. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту /О.М. Отич //Мистецтво та освіта. – 2008. – № 2. – С. 13-17.; Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін /Г.М.Падалка. –К.: Освіта України, 2008. – 274 с.; Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга "Богдан, 2005. – 360 с.; Хомич Л.О. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя / Л.О. Хомич // Мистецтво і освіта. – 1998. – № 5. – С. 48-51; Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя / О.Л. Шевнюк // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 1. – С. 2-7.

тетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури.

Мистецька освіта відіграє важливу роль у становленні особистості вчителя початкової школи. Саме через формування художньо-творчої активної особистості майбутнього педагога вона виступає як засіб його соціалізації, професійного становлення і зростання. Вона є складовою усіх сфер культури: матеріальної, духовної, художньої, складовою таких підсистем, як мистецтво, культура та освіта. Формуючи у процесі навчання і виховання мистецькі цінності, вона плетє духовність нації, самосвідомість суспільства.

Мистецька освіта – суспільне явище. Вона формує духовну еліту нації, в тому числі педагогічну, є основою розвитку національної культури і виступає гарантом розвитку особистості вчителя. Побудована на особистісно зорієнтованих засадах система мистецької освіти передбачає розвиток природних здібностей, творчої фантазії, оволодіння знаннями і морально-ціннісним змістом цих знань. Проблема залучення педагогічної молоді до творчості, підготовка фахівців початкової школи набуває в цьому процесі морального змісту, оскільки за конкретними результатами творчості стоїть внутрішній розвиток особистості, формування людської гідності і самосвідомості.

Таким чином, мистецька освіта тісно пов'язана з поняттями „культура”, „мистецтво”, „освіта”. Специфіку мистецької освіти, розглядаючи проблеми системи освіти, відзначає В.І. Луговий. Він вказує: „Якщо під освітою... слід розуміти процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, ... тоді одразу виявляється обмеженість такого поняття для опису, наприклад, художньої (музичної, образотворчої, акторської і т.д.) освіти, де знання та вміння з навичками важливі і необхідні, але недостатні. Більше того, знання тут не головні, а допоміжні, в основі ж не пізнання, а творення, продукування й освоєння художніх образів, тобто художня творчість”<sup>202</sup>.

Мета підготовки студентів педагогічних факультетів до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи полягає у формуванні готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, формуванні особис-

---

<sup>202</sup> Луговий В.І. Управління освітою: Навчальний посібник / В.І. Луговий. – К.: Видавництво УАДУ, 1977. – 302 с. – С. 156.

тісних і суспільно значущих світоглядних якостей фахівців, індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів професійного вдосконалення на шляху мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Реалізація зазначеної мети передбачає виконання комплексу завдань, серед яких виокремлюємо: формування цілісної системи художньо-педагогічних знань; формування ціннісних орієнтацій, мистецьких умінь та навичок, професійної самосвідомості, яка базуватиметься на основі опанування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх учителів, орієнтованої на забезпечення продуктивного входження в соціокультурну та освітню практику; відкритості до художньо-педагогічних інновацій; формування досвіду культуротворчої діяльності; засвоєння суб'єктної природи культурних процесів як інструменту гуманізації стратегій професійної діяльності.

Методологічне підґрунтя побудови ефективної фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти ми вбачаємо в реалізації особистісно орієнтованого підходу. Сутність особистісно орієнтованого підходу щодо царини мистецької освіти полягає в орієнтації на особистісні власні життєві смисли людини, що навчається, врахування її мотивації, інтересів, потреб і реальних можливостей. Розвивально-виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожного майбутнього фахівця початкової школи, і лише за таких умов індивідуалізації зростатиме мистецька чутливість вчителя, здатність бути оригінальним у думках, виразним у діяльності, неповторним у вчинках.

Важливий напрям розвитку вищої школи в Україні сьогодні – це особистісна спрямованість освіти, тобто відображення в освітньому процесі тенденції сучасного суспільства, в якому особистість людини визначається найвищою цінністю. Отже, підготовка майбутніх учителів повинна бути заснована на потребі самої особистості майбутнього педагога у постійному й різнобічному самовдосконаленні. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів повинно передбачати одночасний розвиток професійних здібностей особистості у навчально-виховному процесі.

Ми підтримуємо погляди Л.М. Масол, котра обґрунтовує концепцію відновлення педагогічної освіти України, метою якої є формування особистості вчителя, здатного реалізувати головне завдання освіти – всебічний розвиток людини як особистості; найвищої цінно-

сті суспільства – відповідно до тієї частини культурної спадщини, з якої він спеціалізується<sup>203</sup>.

Особистісно орієнтований підхід визначаємо як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем і колективом. Аналіз останніх наукових досліджень з приводу особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти свідчить, що в даному аспекті існує кілька напрямів: розкриття парадигми особистісної орієнтації освіти (І.А. Зязюн, С.І. Подмазін, А. Маслоу); визначення загально дидактичних засад особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів і студентів (І.Д. Бех, О.В. Бондаревська, В.І. Євдокімова, О.С. Падалка), формування творчої особистості майбутнього вчителя (В.І. Андрєєва, Д.Б. Богоявленська, Н.В. Гузій, В.О. Моляко).

Формування професійної готовності майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти в умовах особистісно орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості фахівця, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творчу трансформацію, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення, розуміння виховної потужності художньо-педагогічних ідей, теорій, методичних рекомендацій. Таким чином, у професійній художньо-педагогічній діяльності майбутній учитель повинен трансформувати особистісні надбання у галузі мистецтва та намагатися відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожного учня.

Ефективність особистісно орієнтованого підходу до мистецької освіти у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів значною мірою залежить від готовності до його впровадження на практиці. Вона має насамперед сприяти збагаченню студентської молоді інноваційними знахідками, підтримувати у них прагнення до новизни, творчості, пошуку інноваційних форм, методів та видів творчої діяльності. Останнім часом пропонується чимало напрямів оновлення, збагачення і розширення змісту мистецької освіти сучасними теорія-

---

<sup>203</sup> Масол Л. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів / Л.Масол // Мистецтво і освіта. – 2009. – № 2. – С. 6.

ми, відомостями з різних галузей знань. Однак, як показує практика, всі нововведення залишаються нереалізованими, якщо домінують інформативні методи навчання, якщо залишається незмінною педагогічна технологія, яка не спрямовується на розвиток особистісного досвіду учасників освітнього процесу. Упровадження нових технологій вимагає відповідної підготовки вчителя, професійне становлення якого також відбувається в органічному взаємозв'язку з особистісним розвитком. Тому зрілість учителя як особистості виступає невід'ємною складовою розвитку його професіоналізму: особисті риси педагога суттєво впливають на професійну діяльність, а професійна діяльність є важливим чинником формування особистості.

Як зазначає О.П. Рудницька, „завдання особистої орієнтації зумовлюють необхідність набуття вчителем нетипових для традиційної освіти вмінь: розкривати учням переживання, особистісне бачення мистецького твору; активізувати їхні процеси переживання: „відчувати” внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогічне спілкування: імпровізувати; бути драматургом, режисером; учасником тих чи інших педагогічних ситуацій”<sup>204</sup>. Основу професійної позиції вчителя становить стиль педагогічного мислення, оволодіння яким виявляється у „зміщенні” установок із змістово-процесуальних аспектів навчання (що засвоїв, що зробив, яким чином мислить) на ціннісно-сміслові (місце, роль художнього пізнання у життєвій самореалізації учня, стимулювання процесів усвідомлення ним самоцінності мистецького твору). У такий спосіб, реформування освіти потребує з одного боку, „вчителя нової формації”, а з іншого — його підготовка стає реальною тільки у межах нової освітньої парадигми особистісно орієнтованого підходу до мистецької освіти.

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного гуманітарного вищого навчального закладу останнім часом поширюються такі сучасні технології формування фахівців у галузі педагогічної освіти: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання. Реалізація зазначених освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є одним з шляхів упровадження особистісно орієн-

---

<sup>204</sup> Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник /О.П.Рудницька. –Тернопіль: Навчальна книга –Богдан, 2005. - 360 с. – С. 34.

тованого підходу та вдосконалення процесу навчання у сучасному гуманітарному вищому навчальному закладі.

Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки. Інноваційні педагогічні технології належать до системи загального наукового і педагогічного знання. Вони виникли і розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи.

Під інноваційним розвитком фахової освіти майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо комплекс створених і впроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки чинників і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу професійної педагогічної підготовки студентів педагогічних факультетів до навчання і виховання молодших школярів. Під інноваціями мистецької освіти ми вбачаємо новизну, що ефективно змінює результати професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі художньо-естетичного навчання і виховання молодших школярів, створюючи при цьому вдосконалені нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання в умовах початкової школи.

У змісті освіти інноваційними є введення державних стандартів, формування концепцій навчання і виховання, створення авторських навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників, навчально-виховних систем. У формах, методах і технологіях процесу освіти – виникнення дистанційної форми навчання; пріоритетність діалогових, діагностичних, активних та інтерактивних методів навчання; впровадження модульно-рейтингової, проектної, індивідуально-орієнтованої, тощо.

У відборі та структуруванні змісту професійної підготовки студентів педагогічних факультетів у галузі мистецької освіти слід урахо-

увати загальнодидактичні (науковості, систематичності і послідовності, природовідповідності та культуровідповідності, гуманізації, активності, самостійності та творчості, єдності навчання, виховання та розвитку, наочності, наступності) та специфічні принципи формування творчої особистості педагога (цілісності, інтегративності, діалогу культур, індивідуалізації, рефлексії, єдності теорії і практики в художньо-естетичному розвитку особистості майбутнього фахівця початкової школи, довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, принцип спонукання до творчого самовираження, урізноманітнення видів і форм діяльності студентів в організації педагогічної взаємодії, залежності розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя від створюваних педагогічних ситуацій; принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження), що розкривають сутність педагогічних інновацій у структурі художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Зміст професійної підготовки вчителя початкової школи до забезпечення основ мистецької освіти дозволяє виявити умови її ефективності під час навчання та виховання на педагогічному факультеті. Серед них визначаємо: створення позитивної атмосфери оволодіння основами фахової освіти; досягнення діалогових засад взаємодії викладача і студента в навчальному процесі; забезпечення пріоритету творчої практичної діяльності.

В основу побудованої нами методичної системи, спрямованої на формування творчої особистості вчителя, покладено взаємозв'язок мети і завдань професійної підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти, її принципів, змісту, інноваційних технологій: методів, прийомів і форм організації навчально-виховного процесу (тренінги, майстер-класи, метод проектів, медіатехнології, проблемні групи, творчі майстерні, світлиці передового педагогічного досвіду, центри, журнали, галереї, науковий гурток „Актуальні проблеми інноваційних технологій мистецької освіти”, конференції, семінари, круглі столи, олімпіади з педагогіки та методики початкової освіти, фестивалі педагогічної майстерності).

Для активного включення студентів у підготовку і самопідготовку до педагогічної професійної діяльності у галузі мистецької освіти використовуються наступні інноваційні форми і методи організації



навчального процесу у гуманітарному вищому навчальному закладі. Серед аудиторних занять, на нашу думку, продуктивними є лекції та семінарські заняття з елементами проблемного навчання: дискусії, евристичної бесіди з висуненням науково-дослідницьких гіпотез, „мозкового штурму”, колективного обговорення. Вони формують у майбутнього педагога такі професійні вміння: самостійно бачити та виокремити педагогічну проблему; висунути гіпотезу та знайти шляхи її перевірки та методика розв’язання; побачити можливі шляхи практичного застосування результатів. Проблемне навчання викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання.

Формування соціально активної творчої особистості вимагає від викладачів використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією з таких форм педагогічної інноватики у вищому навчальному закладі є ігрове проектування. Гра є ефективним засобом розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця початкової школи. В арсеналі педагогічних інновацій відомі такі ігрові форми та методи: рольова гра, ділова навчальна гра, ігрові вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації. Практичні та лабораторні заняття проводяться як навчально-педагогічні ігри, які проектують певні педагогічні ситуації, спрямовані на формування художньо-педагогічних професійних навичок майбутніх учителів початкових класів.

У педагогічних іграх змінюється і традиційна роль викладача: якщо для майбутнього практичного заняття досить визначити тему і сформулювати питання, то методи проектування у формі гри потребують певної режисерської роботи. Методи ігрового проектування підвищують ефективність підготовки студентів до навчально-виховної роботи у початковій школі водночас сприяють зацікавленості в оволодінні фаховими знаннями у галузі педагогіки мистецтва, адже дають уявлення про їхнє практичне застосування, тобто створюють мотиваційний фон процесу мистецького навчання. Вони не потребують додаткового часу, змін у навчальному плані, органічно поєднуються з апробованими формами роботи, спрямованими на засвоєння програмного матеріалу. Такі заняття сприяють розвитку чуттєвої сфери, творчої уяви, уваги, самосвідомості студентів, навичок спілкування, а також самоконтролю і саморегуляції, вчать думати, висловлювати свої думки, почуття, емоції, краще розуміти інших людей, допомагають глибше проникнути у внутрішній світ потенційних майбу-

тніх вихованців.

Формувати індивідуально-творчі риси майбутнього педагога покликані особистісно орієнтовані освітні технології. Вони мають на меті розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти самовизначенню, самореалізації, спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Нами передбачено організацію науково-дослідницької роботи на засадах особистісно орієнтованого співробітництва, де спільна діяльність студента та викладача приносить взаємну користь. На цих засадах опрацьовано та опубліковано методичні керівництва для виконання індивідуально-пошукової науково-дослідницької роботи у галузі педагогіки та методики мистецтва початкової освіти, де враховано індивідуальні інтереси та запити майбутніх фахівців початкової школи у галузі художньої культури.

Наукова робота на засадах особистісно орієнтованого співробітництва включає студентські науково-практичні конференції з проблем початкової та мистецької освіти, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи з художньої творчості та опанування методів та прийомів зображення, що забезпечують майбутніх учителів початкових класів новітніми знаннями про особливості професійно-педагогічної роботи у галузі педагогіки мистецтва; діяльність гуртків з методик початкової освіти, які мають на меті сприяти засвоєнню загальнотеоретичної бази, що включає вивчення нових тенденцій у галузі психології, загальної та мистецької педагогіки у початковій школі; опанування інноваційними педагогічними технологіями мистецької освіти, педагогічної практики, передового досвіду у галузі педагогіки мистецтва.

Сучасний розвиток освіти у вищій школі передбачає активне використання нових інформаційних технологій навчання, які спрямовані на досягнення цілей інформатизації навчання на основі застосування комплексу педагогічних, інформаційних, ергономічних засобів і методик, створених і організованих на основі технічного і програмного забезпечення. З використанням інформаційних технологій можливості організації самостійної роботи студентів розширюються. Вагоме місце посідає робота з навчальними програмами, тестуючими системами, інформаційними базами даних.

За найбільш доцільний спосіб розробки і побудови змісту підготовки вчителя до забезпечення основ мистецької освіти учнів почат-

кової школи за умов використання художньо-педагогічних інновацій є модульний спосіб структурування навчального матеріалу, який дозволяє систематизацію навчального матеріалу; дозволяє чітко визначити обсяг знань і вмінь майбутніх фахівців; ввести рейтинговий спосіб оцінки рівня художньо-педагогічної підготовки; забезпечує організацію індивідуальної та самоосвітньої діяльності студентів, сприяє розробці варіативних програм навчальних курсів „Викладання предметів освітньої галузі „Мистецтво”, „Методика музичного виховання з основами хореографії” та „Образотворче мистецтво з методикою викладання”.

Особливої популярності набула технологія, яка базується на принципах рольової перспективи та імітаційно-ігрового підходу до організації навчання у курсі вивчення методик мистецької освіти, які представлені навчальними курсами „Викладання предметів освітньої галузі „Мистецтво”, „Методика музичного виховання з основами хореографії” та „Образотворче мистецтво з методикою викладання”. Вона впливає на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери особистості, стимулює розвиток активної професійної позиції, творчого стилю та педагогічної культури майбутнього вчителя. Основу технології становлять активні форми і методи навчальної роботи, а зміст розкриває цілісність педагогічного процесу та особливості педагогічної дії. Запропонована технологія створила умови для співтворчості та співпраці у навчальному процесі, забезпечила творчу атмосферу, свободу дій кожного учасника освітнього процесу. Разом з тим участь у проектуванні та проведенні уроків з різних навчальних дисциплін початкової школи, в активному їх обговоренні та оцінці давала змогу студентам отримати позитивні бали за аудиторну роботу.

З метою впровадження особистісно орієнтованого підходу до формування майбутнього педагога початкової школи у галузі мистецької освіти нами вдосконалено змістові характеристики процесу підготовки вчителя, визначений та задіяний потенціал навчальних психолого-педагогічних, фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін і впровадженого комплексу навчально-методичного забезпечення, який містить навчальні і робочі програми, курс лекцій, навчально-методичні посібники для викладача та студентів, систему критеріально зорієнтованих завдань, різнорівневі форми контролю навчальних досягнень студентів.

Запровадження кредитно-модульної системи організації навчаль-

но-виховного процесу у гуманітарному університеті дозволяє поліпшити підготовку студентів на засадах особистісно орієнтованого підходу, оскільки розвиває у них інтерес до науково-дослідницької діяльності, звичку до самостійної навчально-пізнавальної роботи, формує потребу в творчому підході до розв'язання професійних завдань. Використання інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання в умовах кредитно-модульної системи дозволяє: кожному студенту усвідомити себе як особистість, а отже, побачити особистісну цінність своїх майбутніх вихованців; активізує мислення студентів, формує у них позитивні мотиваційні установки щодо майбутньої педагогічної діяльності у галузі мистецької освіти; виробляє звичку активно, креативно-творчо, раціонально мислити та діяти.

## **2.5. ОСОБИСТІСНА СТРУКТУРА ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Переорієнтація української педагогіки на створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожної людини зумовлює необхідність розробки теорії і практики особистісно зорієнтованої освіти.

Розуміючи під особистісно зорієнтованим навчанням (за Г. О. Баллом, О. В. Бондаревською, В. В. Серіковим, А. В. Фурманом, І. С. Якіманською) органічне сполучення *навчання*, яке нормативно відповідає до діяльності суспільства та *учіння* як індивідуальної діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності та світосприймання, вважаємо за необхідне розглянути загальну характеристику особистості, з точки зору підготовки її до педагогічної діяльності, тобто співвіднесеність компонентів особистісної структури з компонентами підготовки. Наголошуємо на важливості цієї характеристики особистості саме для процесу підготовки вчителя початкових класів та образотворчого мистецтва, що має свої специфічні особливості.

Розглядаючи особистість як складну структуру, що саморозвивається, з'ясуємо на які компоненти необхідно звернути увагу для подальшого саморозвитку в межах соціокультурних норм і гуманістичних, моральних, естетичних та художніх цінностей.

Поняття „особистісна структура майбутнього вчителя” означає структуру, що утворюється в процесі діяльності студентів, їх особливого способу моделювання світу в єдності свідомих і несвідомих механізмів. Результати цього моделювання знаходять вираження в художніх та мовленнєвих засобах на засадах нероздільності логічного й образного. Вони становлять загальний рівень культури, визначають естетичну свідомість (погляди, потреби, ідеали тощо), систему соціокультурних, ціннісних відносин, естетично наповнену діяльність.

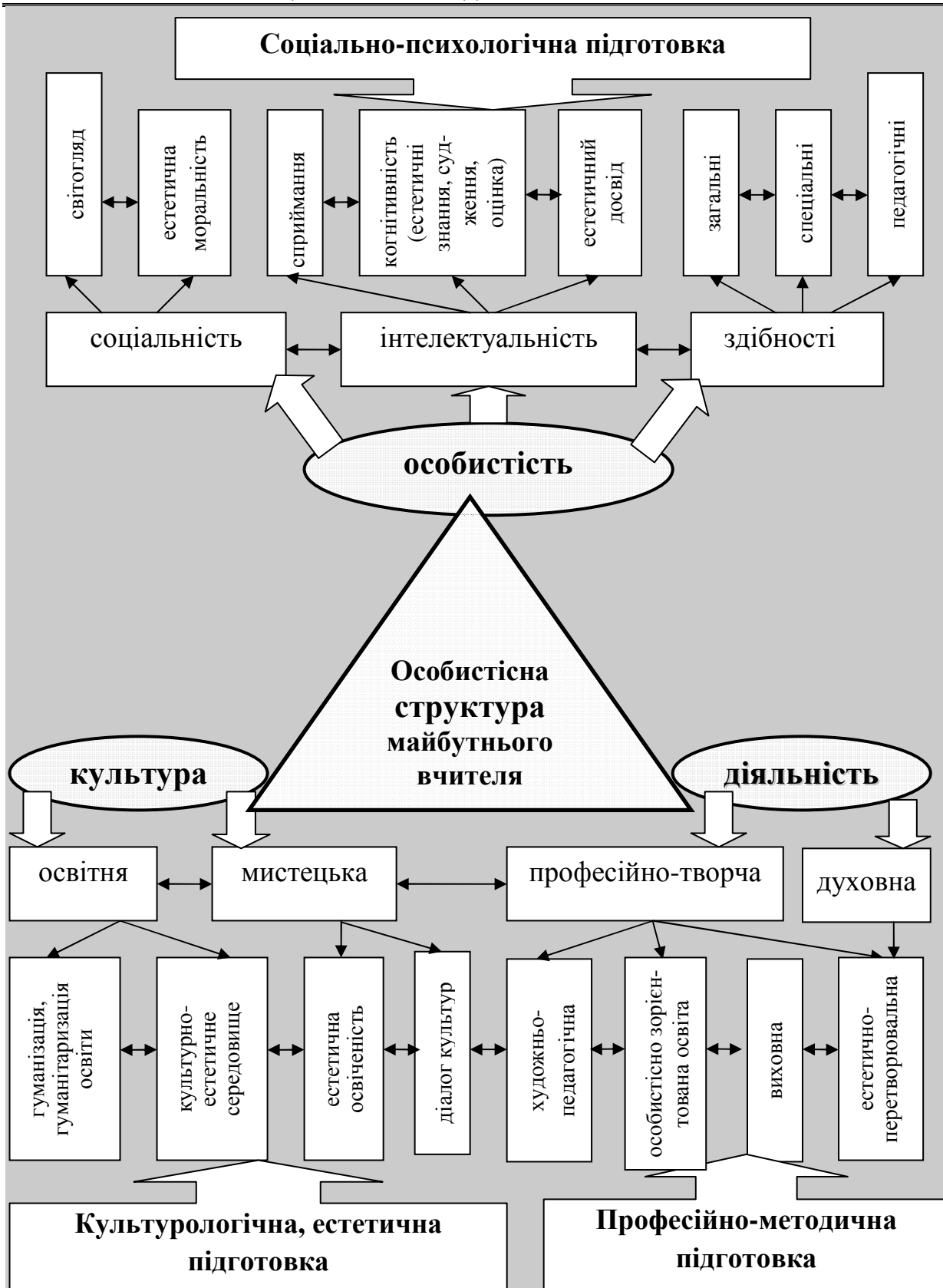


Рис. 1. Підструктури й основні компоненти особистісної структури майбутнього вчителя в контексті його професійно-педагогічної підготовки

Розуміючи під особистісною структурою складний регулятор людської життєдіяльності, який „відображує в своїй структурній організації й змісті особливості об’єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об’єктивних характеристиках”<sup>205</sup>, ми виділяємо в ній три взаємопов’язані підструктури, які, в свою чергу, визначають певні складові професійно-педагогічної підготовки:

**1) підструктуру особистості** (соціальність, інтелектуальність, здібності) – соціально-психологічна складова педагогічної підготовки;

**2) підструктуру діяльності** (професійно-творчої; духовної) – професійна, методична складова педагогічної підготовки ;

**3) підструктуру культури** (мистецької, освітньої) – культурологічна, естетична складова педагогічної підготовки (рис.1).

Розглянемо характеристики компонентів кожної підструктури, зазначаючи, що кожна підструктура існує лише у взаємозв’язку й взаємообумовленості з іншими підструктурами, утворюючи та зберігаючи таким чином цілісність структури.

#### **1) Підструктура „особистість”.**

Основними компонентами підструктури „особистість” є *соціальний, інтелектуальний* і компонент *„здібності”*.

**Соціальний компонент** (за В. П. Беспалько) ми характеризуємо як *сформований світогляд та естетичну моральність*.

Визначаючи *світогляд* як цілісне уявлення особистості про природу, суспільство, людину, яке виявляється в системі цінностей та ідеалів, ми включаємо до світогляду світосприймання, світоспоглядання, світовідчуття і світорозуміння<sup>206</sup>.

*Естетична моральність* характеризується ставленням людини до мистецтва, до творів мистецтва, до природи та проявляється в поведінці суб’єкта, в його оцінці об’єктів ставлення.

**Інтелектуальний компонент** включає: а) сприймання особистості; б) її когнітивність: художньо-образне мислення; наявність естетичних знань, естетичних оцінок і розвиненість

---

<sup>205</sup> Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. [наукове видання]. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 278 с. – С. 23.

<sup>206</sup> Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

естетичних суджень; в) естетичний досвід майбутніх учителів.

*Сприймання* характеризується розвиненістю чуттєвої сфери особистості, її емоційністю. За визначенням І. Зязюна, емоції, як результат оцінки – емоція як творчий акт, як „емоційний інтелект” – здібності до розпізнання людьми свого оточення. Учений виводить три основні функції емоцій: забезпечення виживання особистості; вказівка на недостатньо ефективне функціонування індивіда; вказівка на життєві орієнтири особистості. Під час дослідження емоцій у поєднанні їх із творчістю уважливлюються поняття: „емоційна креативність”; володіння емоціями; самомотивація; розуміння емоцій інших людей <sup>207</sup>. Емоції особистості є необхідною умовою для того, щоб відбувся процес взаємопроникнення, коли під впливом художніх образів „безпосередні почуття переходять у естетичні, етичні уявлення суб’єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної ідеальної сутності” <sup>208</sup>. Механізм цього процесу бажано враховувати в особистісно зорієнтованому підході до підготовки майбутнього вчителя.

Узявши за основу вищий вияв емоцій – почуття – наголошуємо, що через почуття відтворюється цілісне ставлення людини до світу. Почуття людини – це ставлення її до світу, до того, що вона відчуває і робить, у формі безпосереднього переживання (за С. Л. Рубінштейном).

Сприймання особистості характеризується синестезією та емпатійністю, які займають вагоме місце серед професійних якостей майбутнього вчителя.

Синестезія виступає як психофізіологічна передумова виникнення сприймання світу в певної особистості. Це своєрідне відображення образу світу в загальній сукупності його характеристик, що забезпечується багатоканальністю людського сприймання і базується на міжчуттєвих зв’язках й асоціаціях.

Емпатія, як перцептивно-рефлекторна здібність, зумовлює можливість проникнення суб’єкта спілкування в індивідуальну своєрідність особистості об’єкта спілкування та при цьому допомагає

---

<sup>207</sup> Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 12–34. – С. 20.

<sup>208</sup> Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. – С. 50.



в розумінні самого себе. Ми поділяємо думку вчених, які вважають емпатію необхідною умовою творчо-людського ставлення до світу, що зумовлює необхідність навчати, формувати й розвивати цю здібність, тренувати її.

Інтелектуальний компонент характеризується *когнітивністю* (пізнавальністю), що вказує на індивідуальні особливості відображення особистістю оточуючого світу. Чим складніша когнітивна система, тим краще особистість орієнтується в складних ситуаціях, є комунікабельною і здатною до прийняття творчих рішень. Саме тому завдання підготовки майбутнього вчителя полягає не лише в тому, щоб упровадити різними способами знання, вміння, навички, але й в тому, щоб сформувати складну систему переробки інформації – значень, пов'язаних між собою багатоваріантними переходами.

Допоміжними чинниками когнітивності є: загальна спрямованість художніх інтересів і смаків; отримання естетичної насолоди від сприймання, осягнення, аналізу та інтерпретації мистецьких творів; розвиток потреби в „спілкуванні” з твором того чи іншого виду мистецтва; розширення художнього світогляду та вироблення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя початкових класів та образотворчого мистецтва.

Важливими, є когнітивні чинники – інтерес і потреба, що спрямовують майбутніх учителів у професійно-практичній діяльності на сприймання, аналіз та інтерпретацію явищ мистецтва. Це виявляється в прилученні особистості до цінностей світового й вітчизняного живопису, у формуванні в неї здатності розуміти, цінувати мистецтво. Отже, „потреба спонукає до діяльності й перетворюється в діяльність, а діяльність в уміння і звичку”<sup>209</sup>.

Розглянемо поняття „художня потреба”, яке визначається зацікавленістю людини в художніх цінностях та необхідністю в осягненні або творенні мистецьких явищ. Проте, як уже зазначалося, цінність живописного твору залишається недосяжною для людини, яка не має потреби й не відчуває інтересу до спілкування з твором. Ми погоджуємося з положеннями вчених (І. А. Зязюна, О. П. Рудницької та ін.), що художній інтерес орієнтує особистість на

---

<sup>209</sup> Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с. – С. 26.

найважливіше й цінніше для неї, що пов'язане з її індивідуальним розвитком і досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу.

На думку О.П. Рудницької, „усвідомлення причин, що сигналізує про потребу й тим самим спонукає суб'єкта до діяльності, становить мотив цієї діяльності”<sup>210</sup>. Мотиви спрямовують освітню активність студентів, їх бажання просуватися до поставленої мети. О. М. Леонтьєв вважав мотив основою для оволодіння операціями мислення, що сприяють формуванню пізнавальної активності та самостійності суб'єкта навчання. У свою чергу художньо-педагогічна мотивація включає в себе художні смаки й уподобання, ціннісні орієнтації, загальну спрямованість художніх інтересів, рівень педагогічних і естетичних знань<sup>211</sup>.

*Естетичні знання* є показниками інтелектуальності й виступають складовою частиною світогляду. За визначенням О. П. Рудницької, знання, як результат пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства й мислення, містять „поняття і терміни, факти повсякденного буття, наукові теорії, прийняті у суспільстві норми ставлення до різних явищ життя тощо”<sup>212</sup>.

Естетичні знання можуть втілюватися в *естетичні судження*, які обумовлюються вмінням давати оцінку властивостям, якостям, що є суттєвими для естетичної значущості об'єктів і явищ навколишнього середовища. Основними характеристиками естетичного судження є розуміння сутності мистецтва; наявність асоціативного, нестандартного мислення; спроможності знаходити естетичні елементи в повсякденному житті; здатності надавати естетичну оцінку як творам мистецтва, так і реаліям життя; уміння аналізувати своє естетичне ставлення до світу.

На нашу думку, необхідною умовою для особистісно зорієнтованої підготовки майбутнього вчителя є поєднання отриманих особистістю знань з *досвідом*: пізнавальним, практичним, емоційним. Пізнавальний досвід є основним й охоплює всю систему знань, забезпечуючи формування в свідомості студентів загальної

---

<sup>210</sup> Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. – С. 95.

<sup>211</sup> Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: [в 2 т.] / под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 41.

<sup>212</sup> Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. – С. 22.

картини світу. Такий досвід допомагає знайти майбутньому вчителю раціональні підходи до вибору способів пізнавальної й практичної діяльності. Досвід здійснення способів діяльності є практичним і передбачає засвоєння загальних (елементи організації розумової праці) та специфічних (для конкретних видів діяльності: пізнавальної, суспільної, комунікативної, художньої та ін.) умінь і навичок. Саме практичний досвід забезпечує підготовку студентів до збереження і відтворення культури. У свою чергу, емоційний досвід становить сферу мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових відношень та виражає оцінне ставлення до явищ навколишнього світу, діяльності, людей і характеризується культурою почуттів особистості<sup>213</sup>.

Для успішної підготовки особистості до професійної діяльності вагоме значення має наявність у майбутнього вчителя розвинених загальних, спеціальних і педагогічних здібностей, що виступають в якості складових **компонента „здібності”** підструктури „особистість”.

Загальні здібності є індивідуальними особливостями людини, які забезпечують відносну легкість і продуктивність роботи, що вимагає інтелектуального напруження. Науковці називають серед загальних здібностей спостережливість, кмітливість, увагу, пам'ять, індивідуальні особливості мислення, мови тощо.

До спеціальних здібностей відносяться здібності, які необхідні для успішного виконання спеціальних видів діяльності, наприклад, музичні або художні здібності. Спеціальні художні здібності – це відчуття кольору, композиції, ритму, наявність власного художнього почерку, здатність до емпатійності, розвинена фантазія, асоціативність мислення. У контексті підготовки майбутнього вчителя початкових класів та образотворчого мистецтва доцільно підпорядковувати спеціальні художні здібності педагогічним.

Педагогічні здібності – індивідуальні психічні властивості особистості. Відображаючи об'єкт й умови діяльності, вони виступають передумовою їх успішного виконання. Педагогічні здібності повинні відповідати вимогам педагогічної діяльності для оволодіння нею та досягнення високих показників. Педагогічні здібності характеризуються в двох аспектах: по-перше, щодо

---

<sup>213</sup> Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

перцептивно-рефлексивних здібностей особистості вчителя (чутливість до учнів як суб'єкта педагогічного процесу) і, по-друге, щодо проєктивних педагогічних здібностей (чутливість до створення ефективних технологій особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу). До педагогічних здібностей ми відносимо такі: творчість у роботі; уміння викладати на доступному рівні, пов'язуючи навчальний предмет із життям; здатність до педагогічно-вольового впливу на школярів; педагогічний такт; образність і переконливість мови тощо.

Як індивідуальні психічні утворення, що відповідають вимогам творчої діяльності, О. М. Отич виділяє *творчі здібності*. На її думку, вони забезпечують можливість створення нового, оригінального продукту й виступають основою пошуку нових засобів, форм, методів діяльності<sup>214</sup>. Ми цілком погоджуємося з висновками вчених (Л.С. Виготського, Є. О. Ігнат'єва, Н. І. Киященко, В.О. Моляко, П. М. Якобсона), які довели відповідність певних творчих здібностей (образного сприймання, творчої уяви, творчого вибору засобів тощо) кожному етапові творчого процесу. Проте справді художня або педагогічна діяльність неможлива без творчого підходу. Тому, на наш погляд, доцільно використовувати поняття „художньо-творчі” й „творчо-педагогічні” здібності.

Підсумовуючи характеристики підструктури „особистість”, ми доходимо висновку, що компоненти цієї підструктури виступають в якості соціально-психологічної складової структури підготовки майбутнього вчителя початкових класів та образотворчого мистецтва.

Соціально-психологічний напрям підготовки майбутнього вчителя початкових класів та образотворчого мистецтва – це формування його соціальної культури (тобто розуміння соціальної ролі вчительської професії у суспільстві, усвідомлення категорій професійного обов'язку, честі, причетності до педагогічної професії, знання основ професійної етики, готовності до здійснення організаційної функції в освітньому процесі<sup>215</sup> та психологічної культури (формування

---

<sup>214</sup> Отич О. М. Психологічні засади мистецької освіти / О. М. Отич // Педагогічні науки: зб. наук. пр. Сумського держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2003. – С. 20.

<sup>215</sup> Хомич Л. О. Структура змісту психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Лідія Хомич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Пол.-укр. щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К., 1999. – Вип. I. – С. 273-287.

психологічної готовності учителя до роботи з дітьми; розвиток педагогічної емпатії, позитивного ставлення до дітей тощо).

## 2) Підструктура „діяльність”.

Діяльність людини здійснюється як предметна й мотиваційно-спонукаюча на ідеальному та матеріальному рівнях. Специфіка сприймання, способу мислення й оцінки виражається відповідно в специфіці способу діяльності, в характері продуктів цієї діяльності, наприклад, у творах мистецтва. Специфічний характер процесів осмислення і вираження (світу, себе, продуктів своєї діяльності), що визначає особливий спосіб роботи з дійсністю, утворює новий аспект, нову грань освоєння людиною як дійсності, так і особистої природи. Отже, особистість формується в діяльності, в її взаємодії з об'єктами пізнання, праці й спілкування.

Підструктуру „діяльність” характеризують компоненти – **духовна діяльність і професійно-творча діяльності**.

**Духовна діяльність**, насамперед виявляється в процесі мислення. Мислення – це процес відображення дійсності, вища форма творчої активності людини. Мислення – специфічна, духовна й теоретична діяльність людини – виступає як процес усвідомлення особистістю свого буття. Завдяки мисленню людина здатна проникати в сутність явищ, виділяючи в них суперечливі елементи і тенденції.

У контексті підготовки студентів нами обрано такі форми мислення: *педагогічне й художнє*.

*Педагогічне мислення*, за визначенням Л. О. Хомич, є специфічною формою мислення, що базується „на теоретичному осмисленні педагогічної діяльності, усвідомленні закономірностей, принципів педагогічного процесу, передбаченні й прогнозуванні результатів педагогічного процесу”<sup>216</sup>.

На думку вчених, сучасний світ змінюється в усіх галузях так швидко, що енциклопедичні знання втрачають сенс і повинні бути замінені в навчанні формуванням здатності до відкритого творчого мислення, що диктує важливість розвитку уяви, експресії – здатності до самовираження. Отже, мислення тісно пов'язане з уявленням,

---

<sup>216</sup> Хомич Л. О. Структура змісту психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Лідія Хомич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Пол.-укр. щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К., 1999. – Вип. I. – С. 21-73.

сприйманням, пам'яттю та емоціями, завдяки яким дійсність відтворюється в ідеальних образах.

У психолого-педагогічній науці вживається поняття „художнє мислення”, що трактується як процес моделювання системи відношень суб'єкта до реальної дійсності, котрі здійснюються через кореляцію між сформованими в свідомості базовими елементами і новими чуттєвими даними, тобто, процес, де узгоджуються структурні елементи художнього образу, що проявляються в умінні порівнювати, зіставляти і робити висновки, використовувати знання в нових умовах. Основна функція художнього мислення – створення образів й оперування ними, тому таке мислення можна назвати художньо-образним. Воно є специфічним видом розумової діяльності з узагальненим, складно опосередкованим і комплексним відображенням дійсності в процесі вирішення конкретних завдань щодо педагогічної інтерпретації творів мистецтва.

Здатність до художнього мислення є важливою умовою сприймання й розуміння мистецтва – його мови та змісту. Під час сприймання, наприклад, живописного твору в свідомості реципієнта виникають психічні процеси, співвідносні тим, що відбувалися в свідомості автора твору. Таке сприймання розуміють як „прочитання”, „декодування” твору. Проте художнє мислення дозволяє особистості не просто правильно зрозуміти зміст твору, але і з його допомогою осмислити навколишній світ. Таким чином, як культурологічний феномен, художнє мислення є процесом саморозвитку й збагачення внутрішнього світу людини, який спонукає особистість до творчої діяльності.

Наявність такого компоненту в підсистемі „діяльність” як **професійно-творча** діяльність визначається тим, що в сучасних умовах розвитку освіти підготовка студента не може обмежуватись лише суто професійними рамками. Без творчого, самобутнього підходу до процесу навчання й виховання неможливо досягти вершин педагогічної майстерності. На усвідомленні себе як творчої особистості для досягнення самореалізації у професії учителя наголошувала низка вчених (О. В. Бугрій, С. О. Сисоєва, М. М. Солдатенко, Л. О. Хомич та ін.). Слушним є твердження С. С. Вітвицької, що професійна діяльність викладача є особливим

різновидом творчої інтелектуальної праці людини<sup>217</sup>.

Творча діяльність майбутнього вчителя включає творче використання наявних теоретичних знань і практичних умінь; пошук шляхів розв'язання проблемних ситуацій; самостійне перетворення відомих способів діяльності в нові; творче поєднання засобів і прийомів навчання і виховання тощо<sup>218</sup>.

Взаємозв'язок категорій творчості й діяльності С. О. Сисоєва розкриває через подвійну єдність: по-перше, діяльність є основою творчості; по-друге, і творчість, і діяльність спрямовані на перетворення навколишнього світу й самої людини. Проте, уточнює науковець, якщо діяльність може бути як продуктивною, так і репродуктивною, то творчість виявляється лише у взаємозв'язку продуктивного й репродуктивного, включаючи не тільки дії, але й мотиви, відношення, погляди, переживання, тобто ті людські якості, що не призводять до певного передбаченого результату<sup>219</sup>.

Творчий характер виявляється не лише в якійсь окремій формі діяльності, зокрема, художньо-педагогічній, але й у будь-якій іншій, взагалі в різних формах життєдіяльності, що свідчить про професійну культуру особистості.

Професійно-творчий компонент характеризується *художньо-педагогічною діяльністю, особистісно зорієнтованою освітою, виховною діяльністю й естетично-перетворюючою діяльністю*.

У сучасній науці „педагогічна діяльність” визначається: як спосіб буття особистості в світі; як здатність вносити зміни в навколишню дійсність; як особливий різновид реалізації її сутнісних сил. Педагогічна діяльність має подібні функції й спільні завдання професійної підготовки з художньою діяльністю, що надає можливість визначити її як „художньо-педагогічну”<sup>220</sup>. Отже,

---

<sup>217</sup> Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 383 с. – С. 67.

<sup>218</sup> Хомич Л. О. Структура змісту психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Лідія Хомич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Пол.-укр. щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К., 1999. – Вип. І. – С. 273-287.

<sup>219</sup> Сисоєва С. О. Проблема педагогічної творчості вчителя: пошуки та перспективи // Професійна підготовка педагогічних працівників: наук.-метод. зб. / О. А. Дубасенюк, С. О. Сисоєва; ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України; Житомир. держ. пед. ун-т імені Івана Франка. – К., Житомир, 2000. – С. 16.

<sup>220</sup> Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за

*художньо-педагогічна діяльність* – це організований викладачем творчий процес, опосередкований мистецтвом взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, що спрямований на самореалізацію кожного з них.

Головні аспекти змісту та структури художньо-педагогічної діяльності розкрито в працях учених О. А. Абдулліної, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, Л. М. Масол, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, В. О. Сластьоніна, О. П. Щолокової та ін. Високий рівень художньо-педагогічної діяльності, що характеризується педагогічною майстерністю, неможливий без творчого, новаторського підходу до справи. Проте творча праця педагога визначається не стільки самим характером діяльності, скільки характером активно-особистісного, перетворюючого ставлення до неї.

Всю художньо-педагогічну діяльність учителя пронизує необхідна й важлива професійна здібність – комунікативність. Аналізуючи цю здібність, І. А. Зязюн використовує поняття „комунікативна поведінка”, розуміючи не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до нього таку поведінку вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, характер взаємин між учителем і учнями, стиль їхньої діяльності<sup>221</sup>. Крім того, комунікативність у художньо-педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкових класів є важливим засобом передачі знань про цінність творів світового й вітчизняного образотворчого мистецтва. А комунікативна функція мистецтва виступає засобом спілкування не лише між учасниками процесу комунікації, але й між культурами різних епох. Сприймаючи картини визнаних майстрів минулого, ми вступаємо в своєрідний діалог із людьми, яких вже немає, і спілкування з ними можливе лише на такому рівні.

У професійно-творчий компонент ми включили *особистісно зорієнтовану освіту*, мотивуючи таке включення тим, що особистісно зорієнтована освіта, в сучасній науці, виступає як

---

рубежем (на мат-лах Великобританії, Канади, США). автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед наук: спец. 13.00.04 – професійна педагогіка / М. П. Лещенко. – К., 1997. – 53 с. – С. 45.

<sup>221</sup> Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 12–34.



особливий вид діяльності. І як особливий вид діяльності освіта проявляється в наступному: розробляється її теоретична модель, проводяться відповідні дослідження і відбувається процес швидкого впровадження досягнень науки в практику (наприклад, здійснення особистісно зорієнтованого освітнього процесу в закладах освіти).

Так, у своїх дослідженнях С. І. Подмазін аналізує особистісно зорієнтовану освіту з точки зору діяльності: усвідомлення значимості певної діяльності для включення особистості в освітній процес; можливість вибору суб'єктом діяльності певних (найефективніших) способів просування до визначеної мети; здатність особистості до вільного вибору й відповідальності тощо <sup>222</sup>. Учений вбачає мету особистісно зорієнтованої освіти в створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості, як суб'єкта діяльності й суспільних відносин, що будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої системи гуманістичних особистісних цінностей.

Своєрідною метадіяльністю (за Ю. М. Кулюткіним), процесом рефлексивного керування іншою діяльністю, ядром якого є забезпечення власної активності суб'єкта виховання в напрямі самовдосконалення й розвитку в нього потреб та навичок самовиховання є *виховна діяльність*.

Наукове дослідження сутності виховної діяльності міститься в працях О. А. Дубасенюк <sup>223</sup>. Структура виховної діяльності, на думку науковця, складається з двох основних підструктур – професіоналізма особистості та професіоналізма діяльності. Професіоналізм особистості характеризується професійно-педагогічною спрямованістю; педагогічними здібностями; педагогічною компетентністю. Професіоналізм діяльності – теоретичною підготовленістю вихователя; практичною підготовленістю; самовдосконаленням.

Одним із наслідків виховної діяльності педагога є *естетично-перетворююча діяльність*. Гармонійно розвинена особистість стверджує себе через творчість у результаті нових взаємовідносин зі світом, тобто через особисте творення нового предметного світу. Йдеться не стільки про естетичні потреби, як про певну естетизацію

---

<sup>222</sup> Сучасні шкільні технології. Ч. I / Упоряд. І.Рожнятовська, В.Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 20004. – 112 с. – С. 46-47.

<sup>223</sup> Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед ун-т імені Івана Франка, 1994. – 260 с.

всіх потреб особистості взагалі. Процес естетичного перетворення дійсності відбувається в двох напрямках: зовнішньому (оточуючий світ) й внутрішньому (внутрішній світ особистості). Саме естетичне перетворення внутрішнього світу особистості впливає на її самооцінку й стимулює процес самовдосконалення.

Компоненти підструктури „діяльність” забезпечують професійну й методичну підготовку майбутніх учителів початкової ланки.

На думку С.У. Гончаренка, методична підготовка виконує міжпредметну функцію та синтезує психолого-педагогічні, спеціальні знання, вміння, навички, необхідні для всіх видів практичної діяльності<sup>224</sup>. Методична підготовка студентів – це процес „функціонування професійно орієнтованих розумових дій педагога, котрий забезпечує відображення, аналіз і присвоєння індивідом концептуальних ідей, методик навчання, а також їх перетворення у форму конструктивних схем орієнтування і рефлексивного управління педагогічним процесом з метою створення сприйнятливих умов для засвоєння змісту освіти і саморозвитку учнів”<sup>225</sup>.

Виділення людиною себе з навколишнього світу як суб’єкта діяльності призводить до оцінювання дійсності в аспекті, чи задовольняються, чи ні її соціокультурні потреби. Отже, від підструктури „діяльність” ми переходимо до розкриття компонентів наступної підструктури – „культура”.

### 3) Підструктура „культура”.

Зважаючи на те, що погляд особистості на світ завжди є поглядом з позицій культури і відповідного досвіду діяльності, ми включили в особистісну структуру майбутнього вчителя підструктуру „культура”, яку визначають компоненти – **освітній і мистецький**.

Культура – особливий діяльнісний спосіб освоєння людиною світу, що стосується як зовнішнього світу, так і внутрішнього світу самої людини, його формування і розвитку. Проте поняття культури в епоху сучасного національного відродження не може обмежуватися лише культурно-мистецькою сферою, а включає ціннісні орієнтації, регулює тип і спосіб мислення, визначає ту чи іншу картину світу,

---

<sup>224</sup> Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. – С. 72.

<sup>225</sup> Отич О. М. Психологічні засади мистецької освіти / О. М. Отич // Педагогічні науки: зб. наук. пр. Сумського держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2003. – С. 72.

суспільства, держави, особистості. Оригінальну думку висловив П. Саух, розуміючи під культурою універсальну можливість для людини одночасно „бути в різних світах і переходити з одного світу в інший”<sup>226</sup>.

Ми поділяємо думку вчених, які вважають культуру підґрунтям структури художньо-педагогічної діяльності педагога, на якому відбувається формування цілісної картини світу й людини в ній. Сучасна особистість повинна бути озброєна не лише науковими знаннями, але й новими та історично визнаними культурними досягненнями людства. Для нас важливо приділити увагу естетичній культурі студента, яка формується не лише на основі власного життєвого досвіду, а як частина культури суспільства шляхом естетичного виховання.

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на виховній ролі культури. Саме тому, що, за твердженням І. Д. Беха, „особистісний розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем соціальним і відбувається мірою оволодіння вихованцем надбаннями людської культури”, інакше кажучи, людина „в кінцевому підсумку „ліпить” свою особистість із матеріалу культури, який організовано постачає їй вихователь, суспільство в цілому”<sup>227</sup>.

Сучасний період духовного відродження суспільства вимагає розв’язання нових завдань, серед яких на особливу увагу заслуговує посилення зв’язку між освітою і культурою. Важливість цього зв’язку зумовлена „ідеєю самоцінності людської особистості, гуманістичної сутності національно орієнтовного світогляду”<sup>228</sup>. Заслуговує на увагу важлива теза І. А. Зязюна, що розвиток майбутнього педагога відбувається в процесі історичного розвитку культури. При цьому освіта, як поступовий хід до досконалості, надає можливості майбутньому вчителеві розвивати себе<sup>229</sup>.

---

<sup>226</sup> Саух П. Ю. Філософія: навч. посіб. / Петро Юрійович Саух. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с. – С. 243.

<sup>227</sup> Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. [наукове видання]. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 278 с. – С. 34.

<sup>228</sup> Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. – С. 39.

<sup>229</sup> Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 12–34.

У рамках художньо-педагогічного підходу освітній процес набуває емоційно-образного, асоціативно-суб'єктивного характеру, що дозволяє поєднати розуміння й відчуття, розширюючи межі пізнання студентів. Якщо суть наукової інформації полягає переважно в предметі її аналізу – життєвій дійсності, то суть інформації художньої – у виявленні відношення до реальності. Отже, одна з традиційних цілей педагогічної праці – „трансляція” культури – трансформується в наближення студента до самого себе, формування ним свого образу й органічне вписування його в образ світу. Досягнення цієї мети передбачає передусім розвиток системи цінностей, моральних, естетичних якостей особистості.

**Освітній компонент** характеризується гуманізацією і гуманітаризацією освіти та культурним й естетичним середовищем.

Пріоритетом освітнього процесу ХХІ ст. є гуманізація і гуманітаризація навчання і виховання особистості з орієнтацією на цінність людини, формування в студентів особливої, власне людської форми ставлення до оточуючого світу, до самого себе, до своєї діяльності. Гуманізація спрямована на самореалізацію особистості студента, створення умов для вияву обдарованості й талантів, формування гуманної особистості, людяної, доброзичливої. У навчанні гуманістичність проявляється в елементах самодіяльності студентів, коли навчання стає формою організації особистісного життя та спрямоване на засвоєння знань, як власної цінності, як засобу пізнання себе й світу.

Культурний педагог – це інтелігентна за своєю найвищою духовною сутністю людина, що має творчу, гуманну систему світобачення й світосприймання. Культура стає основою формування особистості завдяки своїй сутності – гуманістичності. Гуманістичність полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини, коли продуктом й одночасно творцем культури є людина, а отже, передбачає милосердя, чуйність у ставленні до людей, доброту. Гуманістичність, як складову духовної культури особистості, можна вважати професійним підґрунтям майбутнього педагога. Для практичної реалізації гуманістичної спрямованості необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних взаємин учителя й учня на рівні співробітництва й співтворчості. Усвідомлення цього потребує піднесення культурного

рівня, етико-естетичної, гуманістичної спрямованості школи, орієнтованої на потреби учня. Це стає можливим за умов базування освіти на кращих національних, культурних і виховних традиціях, урахування уроків історії як українського народу, так і народів світу, забезпечення духовної, професійної творчості педагога.

Гуманізація освіти – це не лише розширення кількості гуманітарних дисциплін, які вивчаються студентами, це формування культури студентів, гуманної за змістом. Взаємозв'язок освіти і культури сьогодні незаперечний: завдання будь-якої освіти полягає в прилученні людини до культурних цінностей, а розвиток культури можливий при наявності та внаслідок освітніх процесів.

Важливим чинником компоненту гуманізації освіти виступає моральний. Формування певного морального рівня особистості відбувається на основі діяльності людини та її спілкування з оточуючими людьми, шляхом співвіднесення зовнішніх впливів зі своїми індивідуальними особливостями. Виховний процес у вищих навчальних закладах включає в себе формування педагогічної спрямованості майбутніх педагогів та основ професійної етики. Вагоме значення у формуванні моральних якостей студента має знання джерел і рушійних сил його самовизначення. Культуру самовизначення майбутнього вчителя, як справедливо зазначає С. С. Вітвицька, необхідно формувати, сприймаючи базову культуру. Базова культура є „деякою цілісністю, що містить у собі оптимальну наявність властивостей, якостей, що дозволяють людині розвиватися в гармонії з суспільною культурою”<sup>230</sup>. У свою чергу, будь-яке суспільство створює власне культурне середовище.

„Під *„культурним середовищем”* ми розуміємо сукупність речових і власне особистісних елементів, з якими взаємодіє суб'єкт і які впливають на створення і засвоєння ним духовних цінностей, на його духовні потреби і ціннісні орієнтації у сфері культури”<sup>231</sup>. Особа, зокрема студент, вступає у взаємодію з культурним середовищем у трьох важливих напрямках: 1) як об'єкт впливу студент

---

<sup>230</sup> Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 383 с. – С. 87.

<sup>231</sup> Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 12–34. – 119.

опановує культурне середовище; 2) функціонує в ньому як носій і виразник культурних цінностей; 3) як суб'єкт культурної творчості створює своє культурне середовище. Ця взаємодія „студент – культурне середовище” стосується як культури в цілому, так і окремої її частини – естетичної культури, яка об'єднує всі інші види діяльності специфічними естетичними переживаннями. Виховна функція культурного середовища – перетворити особистість у творця, що, в свою чергу, поліпшує як саму людину, так і всю природу навколо неї.

Культурному середовищу підпорядковується естетичне середовище.

У дослідженнях науковців (Н. Г. Ничкало, Л. П. Печко та ін.) доведено, що визначальним фактором формування естетичного світосприймання й естетичного ставлення до людини є естетичне середовище навчального закладу, педагогічного процесу. *Естетичне середовище* – це найуніверсальніший різновид культурного простору, який гармонізує всі сторони і норми людського буття.

Сутність поняття „естетичне середовище” відбиває поняття „естетико-виховний простір”. Під естетико-виховним простором навчального закладу розуміємо життєвий простір, естетичний фон, естетичне оточення, яке олюднює ставлення людини до людини, гармонізує й гуманізує людське спілкування, сприяє тому, щоб люди були взаємно красивими. Освітній процес, як один із компонентів культури, інтегрує етичні, естетичні, художні, інтерперсональні, інформаційні впливи на студентів педагогічних факультетів, сприяє їх естетико-інформаційному, естетико-моральному розвитку.

Освітній процес у поєднанні з художньо-естетичною практикою впливає на формування особистості та включається в сферу *естетичної підготовки студентів*. Набувають значущості естетичні фактори в процесі навчання, відбувається загальна естетизація навчально-виховного процесу як компонента естетико-виховного простору, естетичного фону, естетичного поля, які разом складають підґрунтя для накопичення естетичного досвіду майбутніх учителів початкових класів та образотворчого мистецтва. Отже, не обмежуючись навчальним закладом, естетичне середовище включає „гуманний соціум, який здатний гармонізувати відносини людини і

суспільства”<sup>232</sup>.

Отже, гуманізація, гуманітаризація освіти та культурне й естетичне середовище, в якому перебуває особистість, сприяють ефективній особистісно зорієнтованій підготовці майбутніх учителів.

**Мистецький компонент** підструктури „культура” характеризується *естетичною освіченістю* студента та його *здатністю до діалогу культур*.

Проаналізуємо детальніше ці поняття. Освіченість, у загальному значенні, це різнобічний розвиток особистості, що є „результатом реалізації багатоаспектного змісту освіти”<sup>233</sup>. Освіченість включає також самонавчання (процес самостійного поповнення знань, умінь і навичок) і самовиховання (удосконалення свого внутрішнього світу).

Під *естетичною освіченістю* ми розуміємо наявність в особистості теоретичних знань, ерудованість в галузі естетики і мистецтва, володіння естетичними поняттями, розуміння естетичного характеру світосприймання. Естетично освічений учитель не лише спроможний охарактеризувати основні стилі й напрями в розвитку мистецтв, але й знається на сучасному мистецтві України. Естетична освіченість допомагає особистості вступати в складні діалогічні відносини з твором мистецтва.

Первинним сенсом культури є діалогічність (за К. Ясперсом). Духовний зміст культури виникає й продовжує існувати в діалозі між особами. Діалог культур – це спосіб людського спілкування, це поєднання різних понять, символів культури, де формується орієнтація розуму на взаєморозуміння. У свою чергу, *діалог* виступає центральним компонентом світосприймання, коли відбувається формування власної культури особистості через спілкування з твором мистецтва.

Дослідження діалогу з точки зору співіснування різних культур є засобом розвитку особистості, активізації її продуктивного мислення. Існує декілька тлумачень поняття діалогу: діалог як атрибутивна характеристика процесу пізнання, форми й стилю спілкування; діалог як принцип побудови й функціонування дидактичної системи, що

---

<sup>232</sup> Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 383 с. – С. 82.

<sup>233</sup> Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. – С. 22.

ґрунтується на формах розвивальної взаємодії між педагогом і вихованцем; діалогічна взаємодія як завдання, форма, метод і засіб ефективної організації навчання й виховання, тобто інтегративний фактор культурологічної підготовки особистості, що забезпечує розвиток її критичного мислення, рефлексивної свідомості.

Організація особистісно зорієнтованого навчання у вищій школі на основі діалогу є, на нашу думку, вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача й студента та стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. У сучасній формі діалогового спілкування зіштовхуються два типи мислення, дві різні логіки, таким чином, що вони не доходять до єдиної істини, проблема їх взаємостосунків не розв'язується остаточно. Ця проблема – найважливіший фактор, який рухає процес пізнання.

Проте художньо-естетичне спілкування-взаємодія відбувається між трьома суб'єктами: викладачем, студентом і твором мистецтва. Таке мистецьке спілкування студентів, а саме можливість переносу способів взаємодії з художніми образами в галузь міжособистісного діалогу, є важливою рисою педагогічної майстерності – культури спілкування, „мистецтвом душевного контакту”<sup>234</sup>. На виховання особистості можна впливати тільки особистістю (за К. Д. Ушинським), а необхідні для цього якості, такі, як чуйність, відвертість, уміння радіти життю й спілкуванню з дітьми розвиваються під впливом мистецтва, що за своєю природою є діалогом, який ведуть не тільки реальні суб'єкти, а й художні образи.

Для того, щоб мистецькі твори включилися в діалог, „заговорили”, необхідно в культурологічній підготовці майбутніх учителів приділити увагу формуванню естетичного (художнього) сприймання, тобто навчити студентів правильно сприймати твір живопису та донести це вміння до дітей.

Компоненти підструктури „культура” забезпечують культурологічну, естетичну підготовку студентів до педагогічної діяльності. Складова підготовки – культурологічна – спрямована на формування в студентів загальної й професійно-педагогічної культури з метою відродження і передачі наступним поколінням духовних цінностей людства та впливу на процеси виховання учнів

---

<sup>234</sup> Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с. – С. 43.



засобами мистецтва. Також – це процес створення естетичного поля, що пронизує весь педагогічний процес, в якому головною функцією педагога є формування в учнів уявлень про естетичну цінність явищ навколишнього світу й виховання естетичних почуттів засобами мистецтва. Культурологічна підготовка особистості передбачає формування її діалогічного буття (Ш. А. Амонашвілі, І. Д. Бех, В.С. Біблер, Л. С. Виготський, Н. В. Кузьміна, А. Маслоу, О. П. Рудницька), яке забезпечує включення особистості в процес розв'язання актуальної проблеми сучасності – інтеграції різних культур; здатності до толерантного й плюралістичного мислення. Така підготовка забезпечується циклом суспільно-культурологічних, естетичних, спеціальних художніх дисциплін, а також позанавчальною діяльністю студентів.

Підсумовуючи розгляд особистісної підструктури естетичного світосприймання майбутнього вчителя зазначимо, що кожний із названих етапів включає формування особистісної орієнтованості на професійне самовдосконалення студентів на основі розвитку їх уявлень і понять про особливості діяльності вчителя та розвиток його професійно-значущих якостей. Важливою умовою професійної підготовки є також розвиток процесів самопізнання, самоаналізу, самодіагностики. Формувальний вплив викладача вищої школи базується на основі розуміння процесу самовдосконалення, як конструювання індивідом своєї особистості, за яким усуваються недоліки в поведінці й професійній діяльності.

## **2.6. ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ "ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ"**

У сучасному суспільстві відбувається поступове усвідомлення, що однієї з головних проблем як на сьогоднішній день, так і в майбутньому є забезпечення безпеки життєдіяльності людини, суспільства й усього людства.

Цивілізація, створення комфортних умов життя, науково-технічний прогрес, що завжди розглядався як засіб задоволення зростаючих матеріальних і духовних потреб людини, супроводжуються збільшенням кількості нових потенційних небезпек, зростанням сили й масштабу шкідливих, уражаючих та небезпечних факторів, які приймають глобальний характер.

Протиріччя між потребами соціально-економічного розвитку суспільства й необхідністю збереження середовища життєдіяльності є ключовою проблемою, що постала перед людством.

Вирішити це протиріччя можливо шляхом формування особистості, яка спроможна оцінювати виникаючі небезпеки, заздалегідь передбачати заходи захисту, запобігати небезпеці. Сучасний освітній процес орієнтований на особистість, що відображає гуманістичну спрямованість освіти. От чому особлива увага в освіті приділяється розвитку особистості, у тому числі особистості безпечного типу поведінки, створенню умов для саморозвитку й самореалізації людини, підготовці її до самостійної діяльності в реальних життєвих умовах та небезпечних ситуаціях.

У цьому зв'язку зростає роль нової освітньої області – безпека життєдіяльності, а також зростає відповідальність системи освіти за підготовку вчителів „Основ безпеки життєдіяльності” й формування в них навичок здорового способу життя, а також уміння адекватно оцінювати небезпечні ситуації, що виникають у повсякденному житті. Ураховуючи складність та особливості взаємодії людини з природним, техногенним та соціальним середовищем, підготовка її до безпечної життєдіяльності неможлива без урахування індивідуальних особливостей особистості. Цьому найбільш відповідають особистісно орієнтовані підходи та технології.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми* свідчить, що проблема застосування особистісно орієнтованого підходу до підготовки вчителів щодо збереження життя і здоров'я учнів в умовах взаємодії з природним, техногенним, соціальним середовищами життєдіяльності широко відображені в чисельних дослідженнях. Питання розробки особистісно орієнтованого підходу в освіті висвітлено в роботах І.Д. Бежа, С.І. Подмазіна, В.В. Рибалки, І.С. Якиманської та ін. Визначення засобів особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів розкрито в дослідженнях І. Д. Бежа, О. В. Бондаревської, В.І. Євдокімова, О. С. Падалка та ін. Проте питання застосування особистісно орієнтованого підходу до підготовки вчителів „Основ безпеки життєдіяльності” не одержала в роботах названих вище авторів детального і вичерпного наукового аналізу.

У сучасному розумінні *особистісно-орієнтований підхід* в освіті передбачає визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення для нього таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї життєвої позиції, відповідальним за власні вчинки. Мета особистісно-орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей<sup>235</sup>.

Проекція особистісно орієнтованого підходу на освітню галузь „Безпека життєдіяльності” передбачає:

- становлення особистості в системі суспільних відносин;
- орієнтація системи освіти на інтереси розвитку особистості та загальнолюдські цінності сталого розвитку;
- формування особистості безпечного типу з високим інтелектом, глибокими почуттями, волею, здібностями до духовного і фізичного самовдосконалення, попередження джерел загроз власному існуванню, здоров'ю і життю оточуючих людей, навколишньому середовищу.

Основними ознаками особистісно орієнтованого підходу є:

---

<sup>235</sup> Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання іноземних мов / Карпенко О.В., Осітров В.В. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – 2008. — Т.14. – С.102.

- усвідомлення студентами мети заняття як важливої особисто для себе;
- засвоєння ними змісту освіти з питань безпечної життєдіяльності та методики викладання „Основ безпеки життєдіяльності” відбувається переважно під час активної діяльності, а саме в процесі практичних та лабораторних занять;
- використання індивідуального досвіду та відтворення набутих знань при опануванні нового змісту;
- процес учіння ефективний, студенти зацікавлені і навчаються з інтересом;
- використання навчальних модулів, індивідуальних програм діяльності, тобто прогресивних методів, що навчають вчитися, бо неможливо всього навчити;
- оцінюється механізм творчості студента, завдяки якому досягається високий рівень освіти <sup>236</sup>.

На цьому у своїх дослідженнях акцентує увагу і О. Я. Савченко, зазначаючи, що ознаками особистісно орієнтованої моделі навчання є: 1) діагностична основа навчання; 2) зосередження на потребах учня; 3) гуманізація навчального спілкування; 4) співробітництво, співтворчість учнів і вчителя; 5) переважання навчального діалогу; 6) турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; 7) пристосування методики до навчальних можливостей дітей; 8) стимулювання розвитку, саморозвитку і відповідальності учнів <sup>237</sup>.

Особистісно-орієнтоване навчання в курсах безпеки життєдіяльності та методики викладання основ безпеки життєдіяльності розглядається як специфічна педагогічна діяльність по створенню кожному студенту оптимальних умов для розвитку й самореалізації їх потенційних можливостей, самостійності, здібностей до самоосвіти, набуттю загальнокультурних компетенцій. Зазначені компетенції охоплюють:

- культуру безпеки і ризик-орієнтоване мислення, при якому питання безпеки, захисту й збереження навколишнього середовища розглядаються як найважливіші пріоритети в житті й діяльності;

---

<sup>236</sup> Десятниченко Н.М. Роздуми про особистісно-орієнтоване навчання / Н.М. Десятниченко // Відкритий урок. – 2001. – № 13–14. – С. 3–5.

<sup>237</sup> Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. - К.: Генеза, 1999. — 368 с.

- знання сучасних проблем і головних завдань безпеки життєдіяльності та вміння визначити коло своїх обов'язків з питань виконання завдань професійної діяльності з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання;

- уміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, провести моніторинг небезпечних ситуацій та обґрунтувати головні підходи та засоби збереження життя, здоров'я та захисту працівників в умовах загрози і виникнення небезпечних та надзвичайних ситуацій;

- здатність приймати рішення щодо безпеки в межах своїх повноважень.

Реалізація особистісно-орієнтованого навчання студентів здійснюється під час аудиторних занять (основна форма організації навчального процесу) і в позааурочний час.

Особистісно-орієнтоване заняття з питань безпеки життєдіяльності та методики її викладання у школі на відміну від традиційного заняття змінює тип взаємодії „викладач – студент” від командного стилю – до співробітництва; орієнтацію викладача в ході заняття на аналіз не стільки результатів, скільки процесуальної діяльності студента; позицію студента – від старанного виконання до активної творчості, тобто пошуку оптимального розв'язку в навчальній надзвичайній ситуації; мислення студентів – на рефлексивне, тобто націлене на результат – збереження життя й здоров'я. Головна особливість особистісно-орієнтованого заняття полягає в тому, що викладач повинен не тільки давати знання, але й створювати оптимальні умови для розвитку особистості студента у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Серед принципів особистісно-орієнтованого підходу виділимо наступні:

- принцип неповторності кожного студента;
- принцип індивідуалізації навчально-виховного процесу;
- принцип урахування індивідуальних особливостей студентів;
- принцип одержання позитивних почуттів від навчання;
- принцип дослідницького підходу до предмета вивчення;
- принцип людяності, чуйності й тактовності стосовно студентів.

Для успішної реалізації принципів особистісно орієнтованого підходу при підготовці вчителів „Основ безпеки життєдіяльності”

ефективними є такі методи й технології навчання, які дозволяють особистості самій „будувати” свої знання, активно й творчо користуватися ними в житті як своїм придбанням. При цьому особливу значимість набувають оригінальні методи навчання, максимальне використання природних умов і реальних життєвих ситуацій. Сьогодні є очевидним те, що реалізувати принципи особистісно-орієнтованого виховання при традиційних підходах неможливо. Для включення кожного студента в активний пізнавальний та пошуковий процес, який застосовує на практиці отримані знання з безпечного поводження, повинно бути створено адекватне навчально-виховне середовище, що забезпечувало б можливість вільного доступу до різних джерел інформації, спілкування з однолітками, спільної праці під час вирішення різних життєвих і важливих проблем<sup>238</sup>. Найбільш перспективним у цьому відношенні є метод проектів.

Як показує практика, одним з ефективних засобів особистісно-орієнтованого навчання студентів є розв'язок ситуаційних завдань.

Застосування ситуаційних завдань особистісно орієнтованої спрямованості по питаннях безпеки життєдіяльності та методики її викладання сприяє створенню педагогічних ситуацій спілкування на практичному занятті, що дозволяють кожному студенту виявити ініціативу, самостійність; стимулює їх до застосування методів розв'язку проблеми на основі особистих знань і життєвого досвіду. Джерелами для розробки дидактичних завдань особистісно-орієнтованої спрямованості по безпеці життєдіяльності є публікації в газетах і журналах, сюжети з програм засобів масової інформації, розповіді очевидців небезпечних подій або ситуацій, твори мистецтва (фільми, романи, повісті, нариси і т.д.). Коли сюжет знайдений і оброблений, необхідно сформулювати питання завдання студентам. Наприклад: „Як би зробили особисто Ви в даних обставинах? Кому і як варто було б зробити? Визначте оптимальний варіант розв'язку проблеми в даній надзвичайній ситуації” і т.д.

Ситуаційні завдання особистісно орієнтованої спрямованості доцільно конструювати по рівнях складності, що відповідає принципам особистісно орієнтованого підходу до навчання.

---

<sup>238</sup> Пехота О. М. Особистісно орієнтовані технології в підготовці вчителя / Пехота О. М. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2001. – Ч.1. – С. 81–89.

Кінцева мета застосування дидактичних ситуаційних завдань – привчити людину до системи аналітичної поведінки в навколишньому середовищі: передбачати небезпечні ситуації, оцінювати й прогнозувати їх розвиток, уміти ухвалювати доцільні рішення й дії з метою попередження виникнення екстремальної ситуації або пом'якшення наслідків від її дії.

Організований процес розв'язку ситуаційних завдань передбачає в першу чергу закріплення вивченого матеріалу, формування практичних умінь і навичок, розвиток емоційний вольових якостей особистості, логічного мислення, кмітливості.

Серед ситуаційних завдань, що використовується нами при підготовці майбутнього вчителя „Основ безпеки життєдіяльності”, доцільно виділити ситуацію-проблему, ситуацію-попередження, метод інциденту.

Ситуація-проблема являє собою опис реальної проблемної ситуації. Мета студентів – знайти рішення ситуації або дійти висновку про його неможливість.

Ситуація-попередження описує застосування вже прийнятих раніше рішень, у зв'язку із чим ситуація носить тренувальний характер, служить ілюстрацією до тієї, або іншої теми. Мета студентів: проаналізувати дані ситуації, знайдені рішення, використавши при цьому набуті теоретичні знання.

Метод інциденту передбачає введення несприятливих умов – дефіциту часу, інформації, надзвичайних обставин. Наприклад, студентам пропонується за дві хвилини розв'язати конфліктну ситуацію.

Аналіз та вирішення конкретних ситуацій широко застосовують і при розгляді питань соціальної безпеки, зокрема, тероризму, торгівлі людьми, прав людини, суїцидів, якості життя тощо. Сутність цього методу полягає в тому, щоб студенти змогли, спираючись на відповідні державні законодавчі акти та документи, Карний кодекс України, документи ООН, аналізувати ситуацію, висувати варіанти вирішення проблеми та аргументовано вибирати оптимальний з них.

При обговоренні студентам рекомендується апелювати до Конституції України, Конвенції ООН про права дитини, Кримінального та Адміністративного кодексів України, нормативних актів з охорони праці (наявність відповідних документів під час заняття забезпечує викладач).

Активна участь студентів у створенні тих чи інших проектів з питань безпечної життєдіяльності та методичної підготовки до формування безпечної поведінки учнів дає їм можливість оволодіти новими засобами навчально-виховної діяльності в соціокультурному середовищі, дозволяє формувати особисті якості, що сприяють безпечному поведінню в природній, техногенній та соціальній сферах життя та розвиваються лише в діяльності і не можуть бути засвоєні вербально. У першу чергу це відноситься до групових проектів, коли працює невеликий колектив і в процесі його спільної діяльності з'являється спільний продукт. До таких якостей можна в першу чергу віднести уміння брати відповідальність, працювати в колективі, аналізувати результати діяльності.

При підготовці студентів до використання методу проектів в урочній та позаурочній час з метою формування безпечної поведінки учнів нами було запропоновано студентам створення проектів двох типів: із загальнотеоретичних питань безпеки життєдіяльності та із методичних питань організації навчальної діяльності з безпеки життєдіяльності. При розробці навчальних проектів викладач виконує роль координатора та консультанта, а студент – активного розробника та виконавця. Особливістю такої роботи є те, що і викладач і студенти мають спільну функцію – носія інформації. Зокрема, студентам пропонувалось створити два типи проектів за визначеними раніше напрямками:

- *загальнотеоретичні питання безпеки життєдіяльності* („Вартові здоров'я” (вплив забруднення атмосфери, літосфери, гідросфери на здоров'я людини), „Відпочиваємо безпечно” (криміногенні чинники урбанізованого середовища), „Здорове харчування” (сучасні харчові добавки та вплив їх на здоров'я людини тощо);

- *методичні питання викладання основ безпеки життєдіяльності та позаурочної діяльності* (організація роботи ініціативної групи „Безпека на вулицях”, руху „Антикримінальний шкільний патруль”, конкурсу „Фантастичний проект безпечного міста” тощо).

Планування проектів здійснювалось у двох напрямках:

- характеристика проекту (інформація для викладача): тип проекту (індивідуальний, творчий, груповий, інформаційний, рольовий тощо), об'єкт пізнання, провідне завдання, спосіб вирішення, освітній продукт;

- орієнтовний план виконання проекту (інформація для студен-



тів).

Слід зауважити, що для другого типу проектів планування за обома напрямками виконують самі студенти.

Згідно досліджень О.В. Безпалько, при підготовці студентів до використання методу проектів ми визначили два блоки, спрямованих на створення конкретної діяльності по формуванню безпечної поведінки: пізнавально-аналітичного та конструктивно-операційного<sup>239</sup>. Пізнавально-аналітичний блок передбачає наступний зміст:

- педагогічне діагностування (вивчення особистісних якостей, що впливають на безпечну поведінку, рівні сформованості безпечної поведінки школярів);

- педагогічне цілепокладання (постановка мети та конкретизація завдань щодо зменшення проявів ризику в поведінці, корекція її відповідно до основних вимог суспільства);

- педагогічне прогнозування (передбачення результатів впливу на поведінку учнів у процесі урочної та позаурочної діяльності).

Змістом конструктивно-операційного етапу проектування є розробка загального проекту реалізації основної мети – формування безпечної поведінки учнів. Його компоненти можна умовно поділити на змістові та операційні. До змістових відносяться знання, уміння, навички, що необхідні учням для поведінки в небезпечних ситуаціях природного, техногенного та соціального походження. К операційним відносяться форми організації діяльності учнів, побудова її структури, методи, прийоми, засоби організації навчальної діяльності.

Оформлення проектів реалізується за наступною схемою: назва проекту; відомості про авторів, виконавців, партнерів проекту; тривалість реалізації проекту; актуальність проекту; мета та завдання; очікувані результати; форми та методи реалізації; план реалізації; оцінка результатів проекту; бюджет, ресурси; можливість подальшого розвитку проекту<sup>240</sup>.

Зазначимо, що студентам пропонувалось розробити проекти за наступними тематичними напрямками з безпеки життєдіяльності, які мо-

---

<sup>239</sup> Безпалько О. В. Пошуки оптимальних технологій підготовки студентів до проектування виховної діяльності / О. В. Безпалько // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / [уклад. Косарева Н. І., ред. Капська А.Й.]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 13–18.

<sup>240</sup> Дрогон О. А. Проектна технологія у навчально-виховному процесі еколого-натуралістичного центру / О. А. Дрогон // Безпека життєдіяльності. – 2007. – №11. – С. 42–44.

жна ефективно застосовувати в навчально-виховному процесі: дорога до школи (небезпечні та безпечні місця переходів дороги, юний інспектор руху тощо); шкільний двір, майстерні; шкільна газета з безпеки життя, інформаційний центр (прес-центр), радіовузол тощо; пам'ятки безпеки, кишеньковий довідник з безпеки; шкільні гуртки, секції, клуби, школа виживання; проблеми спілкування, дружби, кохання, взаємовідносин між однолітками; мода та зовнішність людини і їх вплив на прояв небезпек соціального походження (одяг, зачіска, косметика, парфуми тощо); екологічні проблеми міста, району, країни; флора і фауна міста, країни, регіону; народознавство, звичаї та традиції українського народу з питань безпеки, народна мудрість; шкідливі звички та їхній вплив на організм людини; безпечне місто, двір, район.

При проведенні практичних і лабораторних робіт ми використовували методики, що передбачали активність самого студента в процесі здобуття нових знань. Зокрема, адаптована методика „Коло”, яку корисно використовувати не тільки при навчанні студентів, а і при організації позаурочної роботи у ВНЗ, зокрема, клубу „Дебати”, прес-центру, клубу інтелектуальних ігор тощо. Сутність її полягає в наступному. Студенти розміщуються по колу, в центрі кола розташовуються два студенти які представляють різні погляди на запропоновану проблему (фахівці). Обговорюючи проблему студенти ставлять питання „фахівцям”. Для відповіді відводиться певний проміжок часу (до 30 секунд). Після обговорення студенти висловлюють по черзі аргументи в підтримку тої чи іншої позиції. В кінці заняття „фахівцям” пропонується протягом 2 хвилин підвести підсумок. Позиція яка отримала найбільшу підтримку визначається шляхом голосування. Для обговорення студентам пропонувались такі теми, як: „Легалізація легких наркотиків. Варто чи ні?”, „Робота за кордоном. Два погляди на проблему”, „Перетворення Чорнобильської зони у заповідник”, „Ситуація на дорогах Житомирської області”, „Межі допустимої самооборони” тощо.

У числі інших активних способів застосування індивідуально-орієнтованого підходу в навчанні студентів – застосування дидактичних ігор. На практичних заняттях важливо навчити майбутніх учителів не тільки грамотно та правильно відповідати, але й формулювати запитання. З цією метою ми запровадили ділову гру „Твоє запитання”.

На другому етапі реалізації педагогічних умов студентам пропонувалось використовувати елементи дослідницької діяльності. Так, питання раціонального харчування розглядаються при проведенні лабораторних робіт. Під час підготовки до занять студенти ознайомлювались з властивостями харчових продуктів, їх впливом на роботу органів людини, необхідним вмістом у раціоні харчування. Практична частина передбачала наступні завдання:

- складання добового раціону харчування з урахуванням рекомендацій: кількості необхідних мікроелементів, методів обробки продуктів, необхідної енергетичної цінності, вмісту жирів, білків та вуглеводів, переліку продуктів тощо. При роботі значна увага приділялась екологічним особливостям місцевості та наявним макро- і мікроелементам, що входять до складу ґрунтів і відповідно продуктів рослинного і тваринного походження;

- визначення із запропонованих зразків продуктів (чіпси, йогурти, консерви, рулети тощо) тих, які найбільш безпечні для вживання за вмістом харчових добавок, барвників, модифікованих рослин, консервантів, ароматизаторів, терміну придатності і т.п. За результатами роботи складався перелік продуктів, що відповідають зазначеним вище вимогам безпеки.

Організуючі практичні заняття з використання тренінгових технологій при вивченні таких дисциплін, як „Безпека життєдіяльності”, „Методика викладання основ безпеки життєдіяльності”, виходили з того, що тренінг – це насамперед спосіб програмування моделі керування своєю поведінкою і діяльністю. Під тренінговою технологією розуміємо цілісну циклічну організацію особливих занять, об’єднаних однією структурою, обмежених у часі і дидактичному просторі<sup>241</sup> і спрямованих на всебічний аналіз як проблемних професійних ситуацій взаємодії у системі „учитель – учень”, так і небезпечних ситуацій при взаємодії у системі „людина – життєве середовище”. Значимими є положення про те, що при проведенні таких занять зберігається єдність теоретичних знань і практичних дій; що тренінг як сукупність продуманих психолого-педагогічних дій і кроків, здійснюваних у певній послідовності, дає

---

<sup>241</sup> Вейланде Л. В.-В. Педагогічний тренінг як технологія індивідуалізації підготовки фахівця у вищій школі [Електронний ресурс] / Л. В.-В. Вейланде // Матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції „Гуманізм та освіта”, Одеський національний університет ім. І.І.Мечникова. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06vlvuvh.pdf>

знання й можливість їх використовувати у педагогічній діяльності; що тренінг сприяє оволодінню або корекції вже сформованих умінь; що будь-яке заняття – це усвідомлення цілей, мотивів, змісту спілкування, особистісної або професійної позиції майбутнього вчителя.

При проведенні тренінгових занять виділено наступні педагогічні умови ефективності функціонування тренінгу при навчанні студентів моделюванню безпечної поведінки учнів:

- моделювання та створення можливостей аналізу проблемної професійної ситуації;
- наявність особистісно-значущих відносин між учасниками тренінгової групи під час заняття;
- створення можливостей переведення теоретичних знань на рівень професійних умінь та навичок;
- відповідність запропонованих вправ специфічним рисам тренінгової технології, що створює особливий режим організації діяльності.

Мета використання тренінгів полягала у розширенні соціально-психологічної компетентності фахівців, у підвищенні рівня їхньої взаємодії з учнями різного віку та студентами, у формуванні позитивної спрямованості особистості майбутнього вчителя, емпатійності, рефлексії.

Специфічними рисами занять за методом тренінгу є: наявність постійної групи учасників; спрямованість на придбання певних психолого-педагогічних знань з проблем безпечної поведінки школярів, практичних умінь і особистісних якостей; об'єктивізація почуттів і емоцій учасників тренінгу, рефлексії; поглиблення навичок створення атмосфери розкутості, вільного й психологічно безпечного спілкування учасників.

При конструюванні занять за методом тренінгу ми виділили наступні ключові моменти: визначення цілей заняття, проектування тренінгу, створення певної атмосфери. Визначальним є проектування тренінгу, що включає в себе розробку змісту заняття, вибір вправ, добір методів реалізації вправ, оцінки заняття.

Зміст заняття охоплює три сфери: знання, вміння, цінності; стосується чотирьох сторін особистості майбутнього вчителя: фізичної, емоційної, духовної, інтелектуальної.

Вибір вправ залежить від теми заняття, віку студентів, їх кількості та навчальних дисциплін („Безпека життєдіяльності”, „Охорона праці”, „Охорона праці в галузі”, „Методика викладання основ

безпеки життєдіяльності”), що входять до планів підготовки спеціаліста. Заняття з використанням тренінгів проводились з усією групою, декількома підгрупами студентів, індивідуально з одним студентом.

Методи реалізації вправ були спрямовані на придбання студентами професійних якостей, умінь і навичок через вплив на їх особистісну сферу в процесі тренінгу. На практичних заняттях перевага віддавалась груповій дискусії, рольовим та тренінговим іграм, розв’язанню педагогічних ситуацій, тренінгам з вербального та невербального спілкування тощо.

Наприклад, під час комунікативного тренінгу учасникам пропонувалось створити коло, в центрі кола відбувалась демонстрація традиційних ситуацій (привітання, знайомства, колективного прийняття рішень, розмова з начальником, викладачем, учнем, висування вимог, побажання тощо). Викладач слідував за ходом інсценування, коректував. Студенти обговорювали шляхи більш доцільного вербального спілкування.

Тренінг з невербального спілкування проводився у вигляді вправ-ігор. Наприклад, студенти поділялись на пари. Одні знаходились у поїзді, інші на пероні. За пару хвилин студенти повинні обмінятися інформацією, наприклад, про небезпеку, що сталась у потязі за допомогою міміки та жестів.

Оцінювались результати практичного заняття як в цілому, так і діяльність кожного студента по досягненню мети тренінгу й власної мети. Критеріями оцінки ефективності заняття та його значення для кожного учасника визначені: успішність (чи була досягнута мета тренінгу і яка його значимість для кожного учасника); ефективність (які зміни відбулися в розвитку індивідуально-професійних якостей і вмінь студентів); продуктивність (наявність досягнення кращих результатів ніж планувалось).

Важливим елементом запропонованих занять є домашні завдання, які представлені двома блоками:

- аутотренінгові вправи з метою оволодіння майбутнім учителем елементарних навичок впливу на свій фізичний, психічний, емоційний стан у процесі професійної діяльності та під час небезпечних ситуацій;

- завдання на закріплення вмінь та навичок, набутих на практичних заняттях, їх рефлексію; реалізацію в педагогічній практиці.

По закінченню занять учасникам тренінгу пропонувалось відповісти на питання експрес-опитування.

Аналіз упровадження теоретико-практичних розробок показав: тренінг не тільки розвиває соціальні навички та навички спілкування між учителем і учнем, але й удосконалює професійно-психологічну компетенцію студентів.

### ***Висновки.***

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі підготовки вчителя „Основ безпеки життєдіяльності” зосереджується на формуванні особистісних якостей студентів, їх особистісного зростання; стимулює розвиток та самовдосконалення студента.

Особистісно орієнтований підхід є одним з найбільш ефективних засобів розвитку і формування навичок студентів до формування особистості безпечного типу, що розширює світогляд студентів, поглиблює знання про небезпеки, моделі поведінки при їх прояві, методи навчання школярів зазначеним моделям, сприяє вихованню моральних якостей особистості.

З метою практичної реалізації принципів особистісно орієнтованого підходу в навчанні представлені вище активні методи навчання можна використовувати на всіх етапах підготовки вчителя „Основ безпеки життєдіяльності”.

Розглянуті методи навчання є прогресивними і доводять педагогічну можливість їх системного використання в процесі підготовки майбутнього вчителя.

## 2.7. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

Сучасне динамічне суспільство вимагає від випускників вищих навчальних закладів будь-якого рівня акредитації вміння активно використовувати набуті знання, неперервної самоосвіти. Тому освітній процес повинен спрямовуватися на виховання самостійної, творчої особистості, забезпечення професійної адаптації спеціаліста в умовах науково-технічного прогресу. У такому контексті вагомим резервом підвищення ефективності процесу навчання є самостійна робота студентів.

Гуманізація освіти, її орієнтація на розвиток особистісного потенціалу учня, студента зумовлює існування багатьох наукових підходів, у контексті яких вирішується проблема самостійної роботи, її організації. Серед них – діяльнісний, системно-структурний, особистісно орієнтований, диференційований, синергетичний, акмеологічний і технологічний підходи.

Вектором державної політики щодо розвитку освіти в Україні є її особистісна орієнтація. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває *особистісно орієнтований* підхід, який заснований на принципах демократії, співробітництва, гуманізації. Це дає можливість організувати самостійну роботу на оволодіння системою знань, умінь і навичок, способами творчої діяльності, визначення ціннісних орієнтирів, необхідних для виконання навчально-практичних завдань, які сприяють розвитку особистості, зміцненню її інтелектуального й духовного потенціалу. Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не лише зовнішні атрибути, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Завдяки такому підходу в педагогіці можливе забезпечення оновлення підготовки майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності через удосконалення структурних компонентів самостійної навчальної роботи, яка в умовах особистісно орієнтованого навчання стає засобом формування самостійності особистості, сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності, розвитку професійного мислення. Змінюється також позиція викладача, він виступає органі-

затором, керівником самостійної діяльності студента, який, у свою чергу, перетворюється на суб'єкт, здатний впливати на хід навчання.

Практична реалізація *особистісно орієнтованого* підходу може здійснюватися шляхом *диференціації* навчання, яку можна розглядати як цілеспрямовану діяльність учителя в процесі навчання й виховання кожного учня, що передбачає використання різних рівнів навчального матеріалу, окремих навчальних планів і програм, різних прийомів і методів навчання відповідно до рівнів інтелектуального розвитку тих, хто навчається<sup>242</sup>. В основу диференціації покладено ідею поваги до особистості, її нахилів та інтересів, підтримка самореалізації особи. Вона спрямована на подальший поступовий розвиток пізнавальних можливостей, опанування навичок самостійної праці, на забезпечення процесу самоосвіти фахівців.

Диференційований підхід до організації самостійної роботи дозволяє виявити загальні закономірності, врахувати психолого-педагогічні особливості окремих груп студентів, що сприяє індивідуалізації самостійної роботи. Як результат – упровадження диференціації самостійної роботи в коледжах сприяє розвитку особистості, зміцненню її впевненості в собі, змушує студента повірити у свої сили й можливості.

Нагальна необхідність диференціації самостійної роботи обумовлюється індивідуальними якостями студентів, які мають вплив на результати навчання (рівень знань, здібності, ступінь сформованості вмінь і навичок самостійної праці тощо). Її специфічна мета – виходячи з інтересів і спеціальних здібностей учнів, засобами диференціації вдосконалювати, поглиблювати та розширювати знання, вміння та навички й таким чином сприяти ефективній реалізації навчальних програм. Розвивальна мета диференціації полягає у формуванні та розвитку логічного мислення, креативності. Виховною метою є збереження та подальший розвиток індивідуальності студента, виховання людини, яка б являла собою неповторну особистість<sup>243</sup>.

Звідси випливає, що: організація диференційованої самостійної роботи неможлива без сприйняття індивідуальності кожного студента

---

<sup>242</sup> Сікорський П. І. Організація диференційованого навчання в сільській школі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сікорський Петро Іванович. – К., 1995. – 160 с. -- С- 61.

<sup>243</sup> Цьось А. В. Диференційований підхід у процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. В. Цьось. – К., 1994. – 16 с.



як особистості з притаманними тільки їй особливостями; таке навчання не є метою, воно є засобом для розвитку особистості; лише розкриваючи динаміку розвитку індивідуальних властивостей кожного студента, можна забезпечити здійснення особистісно орієнтованого навчання.

Проблема реалізації диференційованого підходу в навчанні і вихованні особистості протягом тривалого часу перебуває в центрі уваги педагогічної науки. Особливо актуальною вона стала в умовах реформування сучасної вищої школи. Теоретичні аспекти індивідуалізації та диференціації вивчали українські й зарубіжні науковці (Ю. К. Бабанський, Б. Блум, О. І. Бугайов, О. А. Бударний, І. Д. Бутузов, К. Вашбурн, В. М. Володько, Д. Грамбс, А. О. Кірсанов, Т. Коханський, М. М. Поташник, Є. С. Рабунський, П. І. Сікорський, І. Е. Унт, І. М. Чередов; прикладні дослідження відповідно до конкретної навчальної сфери здійснили Л. В. Дольнікова, Г. І. Коберник, С. М. Овчаров, З. І. Слєпкань, О. М. Спірін, А. В. Цьось, В. Ф. Чучуков, Г. В. Шугайло; диференційоване навчання як самостійну педагогічну технологію розглядали П. М. Гусак, О. Корсакова.

На основі теоретичного аналізу під диференціацією самостійної роботи студентів можна розуміти діяльність викладача, спрямовану на таку організацію самостійної роботи, що передбачає використання різноманітних завдань, видів, методів, прийомів самостійної роботи відповідно до індивідуально-типологічних особливостей студентів із метою підвищення її продуктивності. Головне завдання такої діяльності, на нашу думку, – допомогти студенту повірити у власні сили, наблизитися до розуміння своїх можливостей і використовувати їх продуктивно, творчо. Упровадження диференціації в освітній процес дозволяє результативно працювати з усіма студентами, навіть із тими, хто недостатньо підготовлений до навчання у вищих навчальних закладах.

Здійснення диференціації навчання обумовлює необхідність глибокого вивчення індивідуальних особливостей студентів і врахування їх у процесі організації самостійної роботи. Диференціація самостійної роботи відповідно до діагностованих типових ознак, у свою чергу, дозволить прогнозувати їх вплив на продуктивність самостійної роботи.

Вислів „індивідуальні особливості” („індивідуальні відмінності”) широко використовується в психолого-педагогічних дослідженнях

для характеристики особистісних властивостей. Учені встановили, що деякі риси періодично повторюються, вони вивчають ці прояви й називають їх „типовими”, „типовими індивідуальними” або „індивідуально-типологічними”. У представленому дослідженні використано зазначені терміни.

На думку А. М. Алексюка, „індивідуальні особливості людини визначаються її природними задатками, різними життєвими умовами, результатами попереднього виховання. Неабияке значення мають також типологічні особливості нервової системи, темперамент, характер, сформовані здібності майбутнього спеціаліста”<sup>244</sup>. Типовим індивідуальним відмінностям студентів присвячена велика кількість фахової літератури. У ній представлені глибокі дослідження темпераменту (О. М. Конєв, В. С. Мерлін, В. Д. Небиліцин), відмінностей у психічних процесах (Д. М. Богоявленський, Н. О. Менчинська), мотивів навчання та пізнавальних інтересів (Л. І. Божович, О. С. Гребенюк, І. В. Зайцева, Г. І. Щукіна, І. С. Якіманська), індивідуального стилю навчання (Є. О. Клімов), розвитку вміння самостійно працювати (І. Д. Бутузов, Є. С. Рабунський, І. Е. Унт) та ін. Однак існує потреба виділити серед цих ознак найбільш суттєві щодо характеристики самостійної роботи, згрупувати їх і створити логічне підґрунтя для класифікації.

У процесі експериментальної роботи нами було здійснено ґрунтовне дослідження індивідуально-типологічних особливостей студентів коледжів – інноваційних вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

У ході дослідження ми спиралися на положення Г. Клауса про існування деяких індивідуальних відмінностей у навчальній діяльності особи, що впливають на педагогічний процес і дозволяють урахувати інтереси студентів, співвідносити висунуті вимоги з рівнем досягнень<sup>245</sup>, а також Г. Л. Смірнова: „Багатоманітне поєднання тих чи інших властивостей у різних комбінаціях або виділення однієї риси як домінанти й дозволяє визначити типове в особистості, дати характеристику якостей особи”<sup>246</sup>.

---

<sup>244</sup> Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія : підруч. для студ., асп. / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с. – С. 369.

<sup>245</sup> Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Гюнтер Клаус ; [пер. с англ. Е. Ю. Патяева]. – М. : Педагогика, 1987. – 173 с.

<sup>246</sup> Смирнов Г. Л. Советский человек: формирование социалистического типа личности

Створення типології в першу чергу потребує вирішення питання про вибір оптимальної кількості ознак. Тут існують два варіанти: урахування комплексу різних особливостей учня або лише однієї окремої властивості. Ми, як і більшість дослідників, дотримувалися першого. Адже, на наш погляд, майже нереально з усього розмаїття властивостей, які характеризують особу, обрати єдину, яка повністю відображатиме його навчальну діяльність.

Для відбору ознак учені рекомендують надавати перевагу тим особливостям:

- 1) від яких найбільше залежить якість процесу навчання;
- 2) варіативність яких щодо середніх показників учнів одного віку досить висока;
- 3) стосовно яких метою є формування індивідуальності особи;
- 4) які допускають справжнє оцінювання в межах наявних дидактичних засобів<sup>247</sup>.

З метою розробки нової типології студентів для диференціації їх самостійної роботи в коледжах було здійснено аналіз класифікацій, наявних у психолого-педагогічній літературі. Для прикладу, Ю. М. Кулюткін і Г. С. Сухобська створили типологію дорослих учнів за індивідуальними відмінностями в розумовій діяльності під час розв'язування задач. На основі експериментальних даних про співвідношення орієнтовних та контрольних дій було виділено наступні типологічні групи: I – з урівноваженістю процесів висування гіпотез і контрольних дій (поміркована); II – імпульсивна група; III – група обережних. До останньої були віднесені учні, які мають повільний характер співвідношення між вищевказаними діями. Успішність навчання, на думку дослідників, визначається створенням таких умов, які найбільш точно відповідають усьому комплексу розглянутих характеристик певної особи: індивідуальна робота чи групова; швидкий чи повільний темп роботи; різні види завдань і форми допомоги; особливості мотивації. Значну увагу науковці приділили створенню позитивної мотивації навчання<sup>248</sup>.

---

/ Георгий Лукич Смирнов. – М. : Политиздат, 1980. – 463 с. – С. 272.

<sup>247</sup> Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Эриховна Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с. – С. 17.

<sup>248</sup> Кулюткин Ю. Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1997. – 152 с.

Н. С. Копеїна вивчала структуру самопізнання студентів. Нею було розроблено власну типологію, згідно з якою виділено шість типів самоорганізації відповідно до рівня соціально-психологічної зрілості, мотивації, систематичності навчальної діяльності, рис характеру, адекватності самооцінки. Урахування таких особливостей, на думку автора, дозволяє підвищувати рівень самоорганізації студентів, коригувати певні якості, притаманні окремим типам<sup>249</sup>.

„Для того, щоб правильно й ефективно навчати, викладач повинен не лише знати свій предмет і методику його викладання, але й учнів, з якими він працює”, – наголошує О. А. Бударний<sup>250</sup>. Посилаючись на висновки психологів, він запропонував типологію студентів технікумів відповідно до навчальних можливостей, які визначаються двома показниками: рівень наочності й працездатність, котрі, на думку дослідника, найбільше впливають на якість засвоєння знань. Рівень наочності відображає індивідуальні особливості інтелектуальної діяльності, він охоплює обсяг знань, їх системність; розвиток мовлення й володіння раціональними прийомами навчальної діяльності („уміння вчитися”). Працездатність залежить від ставлення учнів технікумів до навчання, майбутньої спеціальності, інтересів, вольових якостей, стану здоров’я, умов навчання, сімейних обставин, а також від того, якою мірою застосовуються раціональні прийоми навчання на практиці. Аналіз даних, одержаних у ході спостережень у технікумах, дозволив науковцю виділити три типологічні групи з: 1) високими; 2) середніми; 3) низькими навчальними можливостями, кожна з яких, у свою чергу, поділяється ще на три підгрупи (усього дев’ять типологічних підгруп). Обидва виділені фактори можуть змінюватися під впливом навчання й виховання, що спричинює зміни в навчальних можливостях.

Типологія, розроблена Є. С. Рабунським, базується на інших критеріях: успішність, рівень пізнавальної самостійності, інтерес до навчання. Автор переконаний, що саме вона повною мірою характеризує особливості самостійної навчальної діяльності учнів<sup>251</sup>.

---

<sup>249</sup> Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе / под ред. Н. Н. Обозова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 152 с. – С. 145-150.

<sup>250</sup> Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударный // Среднее специальное образование. – 1973. – № 4. – С. 43.

<sup>251</sup> Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности) / Евгений Самойлович Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 182 с. – С. 63.

В. Ф. Чучуков пропонує розподіляти учнів відповідно до трьох параметрів: 1) рівня знань, умінь, навичок; 2) рівня розвитку здібностей; 3) ступеня працездатності, що дасть можливість керувати процесом навчання. У своїх дослідженнях науковець доводить на прикладі вивчення математики доцільність такої диференціації в школі<sup>252</sup>.

І. Е. Унт радить ураховувати: 1) наочність, тобто загальні розумові здібності; 2) навчальні вміння; 3) навченість; 4) пізнавальні інтереси<sup>253</sup>. Названі якості, безумовно, відіграють значну роль у навчальній діяльності учня. Проте практичного застосування такої типології потребує додаткового роз'яснення щодо сутності навченості та складу навчальних умінь.

Для організації самостійної роботи з математики В. В. Луценко розроблено типологію, в основу якої покладено рівень пізнавальної самостійності, складовими якої визначено навченість, наочність, пізнавальний інтерес, організованість. Дослідниця виокремила чотири типи студентів (із низьким, середнім, достатнім, високим рівнем)<sup>254</sup>.

Як суттєві ознаки, що характеризують самостійну навчальну діяльність, І. А. Шайдур обрала: 1) успішність; 2) рівень домагань особистості; 3) працездатність. Вибір обумовлено інтегральним характером ознак, відносною простотою й зручністю вимірювання. Науковець обґрунтовує, що такий розподіл студентів забезпечує умови практичної реалізації індивідуально орієнтованого підходу під час організації самостійної роботи<sup>255</sup>.

У наведених класифікаціях домінують такі ознаки: успішність навчальної діяльності, мотивація, властивості нервової системи, здіб-

---

<sup>252</sup> Чучуков В. Ф. Система дифференцированных заданий как средство управления процессом обучения (на материале математики в VI–VIII классах): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чучуков Виктор Федорович. – К., 1975. – 188 с.

<sup>253</sup> Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Эриховна Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с. – С. 31.

<sup>254</sup> Луценко В. В. Организация самостийної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. В. Луценко. – Харків, 2002. – 20 с. – С. 10.

<sup>255</sup> Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально-орієнтованого підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. А. Шайдур. – К., 2003. – 21 с. – С. 10.

ності. Різні варіанти систематизації властивостей відображають позиції авторів. У кожному підході виділяється власний комплекс суттєвих індивідуальних особливостей, відповідно до яких студентів об'єднують у логічно пов'язані групи. Проте серед цих міркувань не знайдено досліджень, що стосуються впливу розглянутих властивостей на продуктивність самостійної роботи студентів коледжів. Тому ми не змогли надати перевагу певному способу. Отже, актуальною стала розробка типології, яка дозволить диференціювати самостійну роботу студентів, підвищити її продуктивність у коледжах.

Термін „*продуктивність*” останнім часом усе частіше використовується для опису педагогічних процесів. Продуктивність – це якісна характеристика навчальної діяльності, яка допускає кількісне вираження, тобто квантифікацію. Оскільки самостійна робота є одним із видів цієї діяльності, то продуктивність можна використати й для вимірювання якості самостійної роботи студентів.

В його основі – слово „продукт” (від лат. *productus* – зроблений). В українській мові „продуктивний” – це „той, який сприяє одержанню бажаного результату”. Продуктивність діяльності – характеристика, що відображає співвідношення між корисністю результатів за певний час і витратами на них<sup>256</sup>.

Дослідженням проблеми продуктивності навчання займалися О. В. Адаменко, А. М. Алексюк, О. А. Дубасенюк, П. Я. Гальперін, В. А. Козаков, Н. В. Кузьміна, С. Б. Літвинчук, Н. Г. Сидорчук, М. М. Скаткін, В. В. Ягупов. За висновками вчених, сутність *продуктивного навчання* зводиться до активізації навчально-пізнавальної діяльності, забезпечення плідної самостійної теоретичної й практичної роботи студентів у всіх ланках навчального процесу. Значущість такого навчання посилюється у зв'язку з використанням в освітньому процесі педагогічних інновацій, комп'ютерних технологій, які стимулюють досвід, знання та інтереси.

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє вважати самостійну роботу студентів коледжів продуктивною в тому випадку, коли в процесі її здійснення в студентів формуються бажані якості й не виникають при цьому негативні побічні продукти. Тобто якщо самостійна робота спрямована на оволодіння методами самостійного здо-

---

<sup>256</sup> Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с. – С. 347.

буття знань праці, формування самоосвітніх умінь, підвищення рівня професіоналізму, відповідальності, розвиток самостійності, то вона є продуктивною.

Під час дослідження індивідуально-типологічних особливостей студентів ми спиралися на результати сучасних психолого-педагогічних пошуків і виходили зі структури самостійної роботи, виділяючи два її основні компоненти: мотиваційний і когнітивний<sup>257</sup>. Когнітивний аспект визначається особливостями процесів сприйняття, мислення, пам'яті, властивостями нервової системи та вміщує способи, процес і результат діяльності. Мотиваційний – характеризує готовність навчатися, спонукання до дії, він відповідає мотивам, які, в свою чергу, встановлюють близькі й кінцеві цілі навчальної діяльності, обрання засобів і способів їх досягнення.

Аналіз наукових джерел, спостережень за діяльністю студентів у процесі самостійної роботи, бесід та інтерв'ю з викладачами коледжів, даних експериментів, синтез та узагальнення одержаної інформації дозволили зробити висновок, що продуктивність самостійної роботи як складне динамічне явище змінюється під впливом певних психолого-педагогічних факторів. Фактори розглядаються як головні зовнішні та внутрішні причини, що зумовлюють підвищення продуктивності й можуть бути скориговані або врегульовані в межах навчального процесу в коледжах.

Для визначення факторів продуктивності самостійної роботи на констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено пілотажне обстеження викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів Житомирської, Рівненської та Одеської областей. Учасникам експерименту було запропоновано вказати ті ознаки навчальної діяльності й, зокрема самостійної роботи, які, на їх думку, найбільшою мірою впливають на продуктивність самостійної праці студентів. В остаточний варіант було вміщено параметри, які набрали під час пілотажу не менше 75 % позитивних висловлень. Таким чином, завдяки синтезу отриманого емпіричного та теоретичного матеріалу було виділено 17 психолого-педагогічних *показників продуктивності* самостійної роботи студентів коледжів:

---

<sup>257</sup> Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Гюнтер Клаус ; [пер. с англ. Е. Ю. Патяева]. – М. : Педагогика, 1987. – 173 с. – С. 11.

- 1) задоволеність результатами власної праці;
- 2) успішність;
- 3) бажання навчатися;
- 4) працездатність;
- 5) зацікавленість у майбутній професії;
- 6) сумлінність у навчанні, старанність;
- 7) організованість;
- 8) наполегливість;
- 9) інтерес до певних навчальних предметів;
- 10) витримка, уміння керувати емоціями;
- 11) цілеспрямованість;
- 12) упевненість у власних силах (за умови адекватної самооцінки);
- 13) рухливість, швидкість реакцій;
- 14) самостійність;
- 15) пізнавальний інтерес;
- 16) систематичність і послідовність у діях;
- 17) працелюбність.

Ідеальним варіантом є типологія, яка дозволяє всебічно розглядати об'єкт дослідження, розрізняти мінімальні відмінності в характеристиках діяльності студентів, тобто враховує всі показники. Однак педагог, який працює в коледжі, практично не має можливості дослідити кожного студента за всіма параметрами. Тому нагальною є потреба у виділенні комплексу найбільш впливових ознак і створенні на цій основі типології.

Таке дослідження було проведене методом *факторного аналізу*. Факторно-аналітичний підхід ґрунтується на уявленні про комплексний характер досліджуваного явища, що виявляється, зокрема, у взаємозв'язках між окремими його властивостями. Метою факторного аналізу є концентрування вихідної інформації й вираження великої кількості ознак через якомога меншу кількість характеристик. Він спирається на обчислення коефіцієнтів кореляції між змінними. Стосовно педагогіки його задача інтерпретується як виявлення структури педагогічних явищ.

За допомогою факторного аналізу вивчали особливості навчальної діяльності студентів Житомирського автомобільно-дорожнього коледжу в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін. У



кореляційну матрицю ввійшло 17 вказаних показників продуктивності самостійної роботи. Індивідуальні ознаки оцінювалися за п'ятибальною шкалою: „5” балам відповідає високий прояв властивості, ..., „1” – зовсім низький. Подібні шкали часто використовуються в педагогічних дослідженнях, вони досить прості, гнучкі й дозволяють забезпечити необхідну надійність вимірів.

Спочатку студентів ранжували викладачі-предметники, потім ці якості оцінювали класні керівники в співробітництві із самими студентами. Виставлені оцінки порівнювали, до подальших розрахунків було залучено лише узгоджені бали, у разі необхідності проводили додаткове дослідження. У результаті одержано близько 1000 оцінок, що й обумовило постановку задачі класифікації та групування ознак.

У ході факторного аналізу (за допомогою комп'ютерної програми Statistica) було виділено *генеральний фактор*, який об'єднує: а) навчальну успішність; б) бажання навчатися; с) працездатність; d) зацікавленість у майбутній професії; е) цілеспрямованість; f) працелюбність.

За обрахунками цей фактор описує приблизно 41,1 % дисперсії<sup>258</sup>. Власні значення інших факторів є значно меншими, до того ж навантаження ознак у них не є статистично значимими, тому їх можна не брати до уваги.

Згрупувавши за прикладом Є. С. Рабунського<sup>259</sup> виділені показники, ми виокремили такі індивідуально-типологічні ознаки, які впливають на продуктивність самостійної роботи студентів у коледжах:

- 1) успішність (а);
- 2) рівень мотивації навчання (b, d, e);
- 3) працездатність (с, f).

Зрозуміло, сукупність вказаних ознак необхідна для того, щоб об'єднати навколо них необмежену кількість індивідуальних і типових особливостей цілісної особистості студента. Виділені ознаки та типологія, розроблена на їх основі, покликані сприяти всебічному ви-

---

<sup>258</sup> Королюк О. М. Діагностичне дослідження самостійної роботи студентів у коледжі / О. М. Королюк // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : матеріали Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 313–318.

<sup>259</sup> Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности) / Евгений Самойлович Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 182 с.

вченню студентів коледжів у процесі навчання й виховання. Однак первинне умовне їх групування на початкових етапах реалізації диференційованого підходу в процесі організації самостійної роботи повинно бути досить простим, ознаки зручними й доступними. Бажаємо, щоб вони легко й оперативно вимірюватися за існуючими методиками.

Охарактеризуємо кожен з ознак, визначену в результаті факторного аналізу. **Успішність** є узагальненим показником індивідуальності й характеризує внутрішні здібності засвоювати навчальний матеріал<sup>260</sup>. На думку вчених, педагогічна оцінка – це саме те, що учень усвідомлює в процесі навчання як особистий успіх або невдачу, вона має орієнтувальне й стимулювальне навантаження, тобто допомагає йому зрозуміти ступінь власних знань, формує домагання й наміри. Викладач коледжу за допомогою оцінки встановлює рівень знань і навичок студентів відповідно до вимог навчальних програм, а також відносний рівень умінь застосовувати набуті знання на практиці в ході розв'язування пізнавальних задач.

Продуктивність характеризує формування новоутворень у структурі самостійної роботи студентів. Успішність – один із показників продуктивності, яку визначає викладач-майстер. У нашому дослідженні успішність визначається сформованістю двох компонентів навчальної діяльності – мотиваційної й когнітивної, що не суперечить основним висновкам проведеного вище теоретичного аналізу різних підходів до встановлення індивідуально-типологічних особливостей студентів.

Діяльність людини завжди обумовлена мотивацією, її цілями, волею, потребами. Від того, якими мотивами керується студент, чого він прагне досягнути, залежить його ставлення до навчання, успішність. Молода людина, яка вступила до коледжу, володіє суб'єктивною та об'єктивною готовністю до навчання у вищому навчальному закладі. Об'єктивно вона має належний рівень психологічного розвитку. Суб'єктивна готовність визначається соціальним досвідом, набутим нею за роки навчання в школі, а також індивідуальними особливостями. Більшість першокурсників позитивно налаштовані на навчання. Для них вступ до коледжу – це важливий крок на

---

<sup>260</sup> Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Гюнтер Клаус ; [пер. с англ. Е. Ю. Патяева]. – М. : Педагогика, 1987. – 173 с. – С. 14.

шляху в доросле життя. Мотиваційний фактор здійснює стійкий вплив на успішність самостійної роботи. Отже, другою ознакою продуктивності самостійної роботи прийнято *рівень навчальної мотивації*.

*Працездатність* – це потенційна можливість індивіда виконувати певну діяльність на заданому рівні ефективності у відведений час. Вона характеризує властивості нервової системи (швидкість просування вперед у засвоєнні матеріалу, концентрацію уваги, що проявляється під час виконання навчальних операцій). Це явище багатфакторне, що залежить від сили мотивів, умов праці, а також від стану здоров'я, настрою й емоційного стану людини в той час, коли вона працює. Працездатність – фактор суб'єктивний, який регулюється студентом і може змінюватися під впливом вольових зусиль. Працездатність визначається когнітивним аспектом навчальної діяльності.

Під час експерименту оцінювання системоутворювальних ознак ми здійснювали наступним чином:

- *успішність*: висока (студенти навчаються на „5” і „4” за п'ятибальною шкалою оцінювання); середня (на „4” і „3”); низька (на „3” і „2”);

- *рівень навчальної мотивації*: III (високий) рівень характеризує глибоке розуміння студентами необхідності освіти, набуття спеціальності, бажання стати фахівцем в обраній професії; II рівню відповідають різноманітні позитивні мотиви, пов'язані з результативною стороною процесу навчання, орієнтовані на успіх (особистісні, мотиви обов'язку, відповідальності, розуміння необхідності оволодіння професією); I рівень (низький), коли студентів до навчання спонукають зовнішні причини, як от необхідність скласти залік, загроза відрахування, примус із боку батьків;

- *працездатність*: висока; низька (для зручності здійснення розподілу студентів тут ми розрізняємо лише дві позиції).

Практичне визначення індивідуальних властивостей студентів коледжів проводилося на матеріалах вивчення дисциплін природничо-математичного циклу. Для об'єктивного та оперативного оцінювання успішності навчальної діяльності було вибрано виконання діагностичних тестових завдань із математики й фізики. Спочатку тестування проводилося по матеріалам розділів „Функції, їх властивості” та „Основи механіки”, які розпочинають вивчення курсів, уміщують базові шкільні знання, мають можливості для міжпредметних

зв'язків, ілюстрування практичного застосування теоретичних знань у майбутній фаховій діяльності. Із метою запобігання випадковостям під час оцінювання було здійснено повторне тестування після опрацювання наступного розділу математики „Показникова і логарифмічна функції”, вивчення якого спирається на шкільні відомості й вимагає вже знання матеріалу попереднього розділу.

Складання тестів відбувалося відповідно до теоретичних положень, сформульованих А. Анастасі, М. С. Бернштейном. Вони включали завдання трьох рівнів складності: репродуктивного, частково-пошукового та творчого. Для прикладу наводимо один із варіантів *діагностичних тестових завдань*

**Тема: „Функції, їх властивості”**

**Варіант 1**

**І. № 1.** Для функції  $y = \frac{5-x^2}{3x+2}$   $y(-1)$  дорівнює:

- а)  $-\frac{4}{5}$ ;      б)  $-\frac{6}{5}$ ;      в)  $\frac{6}{5}$ ;      г) інша відповідь.

**№ 2.** Якщо  $f(6) < f(7)$ , то функція:

- а) зростаюча;      б) спадна?

**№ 3.** Функція  $y = \frac{3x}{x^2+15}$  є

- а) парною; б) непарною; в) ні парною, ні непарною.

**№ 4.** Область визначення функції  $y = \frac{5}{x^2-4}$ :

- а)  $\mathbb{R}$ ; б)  $\mathbb{R}$ , крім 2; в)  $\mathbb{R}$ , крім  $\pm 2$ ; г)  $(-\infty; -2) \cup (2; \infty)$ .

**№ 5.** Область визначення функції  $y = \sqrt{2x+1}$ :

- а)  $\mathbb{R}$ , крім -0,5; б)  $\mathbb{R}$ ; в)  $(-0,5; \infty)$ ; г)  $[-0,5; \infty)$ .

**№ 6.** Для якої з функцій областю визначення є проміжок  $(1; \infty)$ :

- а)  $y = \frac{1}{x-1}$ ; б)  $y = \sqrt{x-1}$ ; в)  $y = x-1$ ; г)  $y = \frac{1}{\sqrt{x-1}}$ ?

**II. № 7.** Наведіть приклад будь-якої функції, областю визначення якої є множина всіх дійсних чисел за винятком  $x = -2$ .

**III. № 8.** Знайти область визначення функції

$$y = \sqrt[6]{3x-9} - \sqrt{8-16x}.$$

Завдання репродуктивного рівня (№ 1-6) оцінювалися 1 балом, частково-пошукового (№ 7) – 2 балами, а виконання творчого завдання (№ 3) – 3 балами, тобто максимальна оцінка – 11 балів. Успішність вважалася високою, якщо студент набрав 9 балів і вище, середньою – 6-8 балів, низькою – до 5 балів (за дванадцятибальною шкалою). Перевірку здійснювала група експертів (досвідчених викладачів циклової комісії природничо-математичних дисциплін). До подальших міркувань використовувався середній бал після виконання всіх трьох тестів.

Рівень навчальної мотивації студентів встановлювався за допомогою методу шкал<sup>261</sup>. Його було адаптовано для визначення трьох ступенів мотивації. Уперше шкалювання першокурсників проводили у вересні, пізніше його повторювали ще тричі й з'ясовували динаміку зміни мотивації.

Третя суттєва ознака – працездатність – вимірювалася за допомогою коректурних проб на початку й на завершальному етапі заняття, на якому відбувалася самостійна робота<sup>262</sup>.

Експериментальні значення рівня працездатності коливалися від 1 до 0,08. Працездатність вважалася високою, якщо значення  $R$  знаходилися в межах від 0,3 до 1, низькою – від 0,08 до 0,3.

Таким чином, вибрані методики дозволили оперативно визначити рівень ситемоутворювальних ознак, які характеризують продуктивність самостійної роботи: успішність навчання, рівень навчальної мотивації, працездатність.

За допомогою теоретичного аналізу, експериментальних досліджень доведено, що можна сформулювати типологічні групи студентів для диференціації їх самостійної роботи (табл. 1).

---

<sup>261</sup> Гребенюк О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних профтехучилищ / Олег Семенович Гребенюк. – М. : Высш. шк., 1986. – 48 с.

<sup>262</sup> Рабочая книга школьного психолога / [И. В. Дубовина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.] ; под ред. М. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.

Таблиця 1

**Типологія студентів коледжів за успішністю, рівнем навчальної мотивації й працездатністю**

Продуктивність самостійної роботи	Типологічна група студентів	Успішність	Рівень навчальної мотивації	Працездатність
Висока	A	Висока	III	Висока
	B		III	Низька
	C		II	Висока
Середня	D	Середня	III	Низька
	E		II	Висока
	F		II	Низька
	G		I	Висока
Низька	H	Низька	I	Низька
	K		II	Низька
	M		III	Висока

**A** – типологічна група студентів, які глибоко зацікавлені в освіті й майбутній спеціальності, мають сформовані пізнавальні потреби, упевнені в собі, цілеспрямовані, успішні в навчанні, із високою працездатністю.

**B** – студенти, у яких висока успішність, усвідомлені пізнавальні мотиви навчання, проте низька працездатність. Значних результатів у навчанні вони досягають завдяки своїй цілеспрямованості, наполегливості, старанності.

**C** – студенти з високою успішністю та працездатністю, орієнтовані на успіх. Вони досить активні, бажають виділитися в колективі, для багатьох із них характерні великі домагання.

**D** – група студентів, які мають середню успішність, працюють доволі повільно, але дуже старанні. Такі студенти прагнуть досягнути успіху в навчанні, у майбутньому – стати справжніми фахівцями.

**E** – студенти, у яких висока працездатність, середня успішність. Вони розуміють значення освіти для власного майбутнього, однак не приділяють достатньо уваги процесу навчання й цікавляться лише окремими навчальними дисциплінами.

**F** – група студентів із низькою працездатністю, середньою успішністю, до навчання їх спонукають мотиви обов'язку, відповідально-

сті. Часто в таких студентів неглибокі базові знання, вони невпевнені у власних силах.

**Г** – студенти з низьким рівнем мотивації, середньою успішністю, високою працездатністю. У них є певні здібності до навчання, проте відсутнє бажання наполегливо працювати.

**Н** – це студенти з низькою успішністю й працездатністю. Вони байдужі до навчання, не докладають потрібних зусиль.

**К** – група студентів із низькою працездатністю й успішністю. Їм часто заважають значні прогалини в знаннях, невміння організовувати себе, але в них тверде бажання одержати спеціальність.

**М** – особлива типологічна група студентів із недостатньою базовою підготовкою, низькою успішністю. Проте в них висока працездатність і велике прагнення навчатися у вищому навчальному закладі. Часто вони неадекватно оцінюють свої можливості, виявляють підвищену активність на заняттях.

Отже, виділено десять типологічних груп студентів коледжів, які умовно можна об'єднати в три: із *високою, середньою й низькою* продуктивністю самостійної роботи. Цей поділ досить приблизний, групи динамічні. Диференціація самостійної роботи стимулює розвиток, певні зміни психологічних властивостей студентів. Вони поступово долають прогалини в знаннях, удосконалюють уміння й оволодівають методами самостійної праці, а отже, зростає продуктивність їх навчання. Тому передбачено міграцію студентів з однієї типологічної групи до іншої.

Виділення типологічних груп за успішністю, рівнем навчальної мотивації та працездатністю не вичерпує широкий діапазон індивідуальних відмінностей, однак у коледжах такий підхід відкриває можливості для експериментальної організації самостійної роботи з природничо-математичних дисциплін, яка базується на її диференціації.

Практичне здійснення типології досліджуваних студентів коледжів відповідно до результатів, одержаних унаслідок застосування наведених методик реалізується в три етапи:

**I** – поділ виділеного контингенту студентів коледжів на три частини: із високою, середньою й низькою успішністю.

**II** – а) розподіл студентів із високою успішністю на три підгрупи відповідно до їх рівня навчальної мотивації; б) аналогічний розподіл студентів із середньою успішністю; в) подібні дії з групою студентів, які мають низьку успішність.

III – поділ кожної з одержаних підгруп ще на дві частини залежно від рівня працездатності.

Зауважимо, що теоретично можливими є 18 комбінацій ознак, але окремі варіанти під час експерименту взагалі не відзначено, тому дослідження обмежено наведеним вище типологічним розподілом. Статистично значущими вважаються групи чисельністю не менше 25 осіб.

На рис. 1 представлено результати розподілу студентів коледжів за рівнями продуктивності їх самостійної роботи.

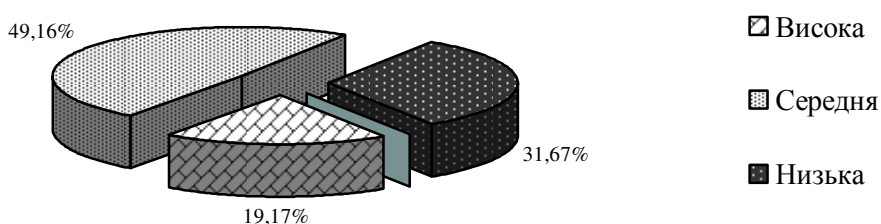


Рис. 1. Продуктивність самостійної роботи студентів коледжів

Потрібно зауважити, що експериментальні дані, спостереження за навчальною діяльністю студентів коледжів підтверджують, що різноманітне поєднання встановлених індивідуально-типологічних особливостей (ІТО) по-різному впливає на продуктивність самостійної роботи. Тому в умовах вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації доцільно диференціювати самостійну роботу відповідно до цих властивостей. Діагностування індивідуально-типологічних особливостей і типологічний розподіл студентів можна вважати педагогічною умовою диференціації самостійної роботи студентів (СРС) (рис. 2).

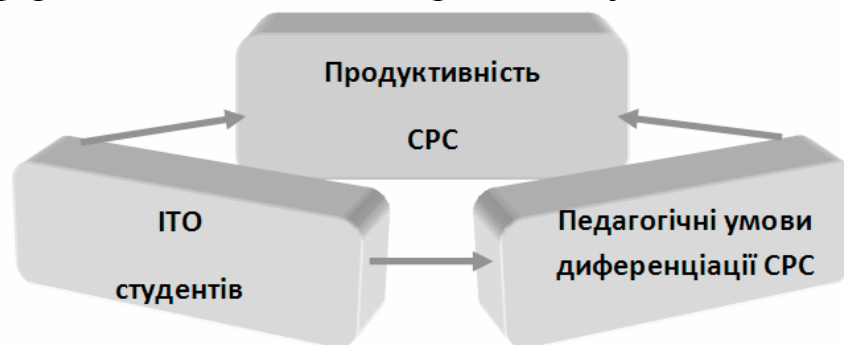


Рис. 2. Вплив індивідуально-типологічних особливостей та педагогічних умов диференціації на продуктивність самостійної роботи студентів



Результати дослідження переконують, що завдяки диференціації самостійної роботи можна стимулювати розвиток студентів, вони поступово долатимуть прогалини в знаннях, зможуть опанувати прийоми й методи самостійної праці, навчання їх стане більш продуктивним. Деякою мірою будуть змінюватись й психологічні властивості студентів, розвиватиметься самостійність як риса особистості.

Взагалі, мета диференціації полягає в тому, щоб самостійна діяльність захопила студента, у нього з'явилась віра у власні можливості, виникло відчуття морального задоволення від досягнення певних результатів, на які раніше цей студент навіть не сподівався. Результатом упровадження диференціації самостійної роботи є створення сприятливих умов для особистісного розвитку студента, а це, у свою чергу, сприятиме продуктивному вирішенню подальших освітніх та професійних задач.

## 2.8. СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМО- ДІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Реалізація гуманістичних принципів у розбудові освіти, а не їх декларування є основою подолання авторитарності у системі як вищої, так і середньої освіти. Відтак, особливої уваги набуває проблема міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу. Основа методологічного обґрунтування зазначеної проблеми відображена у фундаментальних працях Б.Г.Ананьєва, О.О.Абдуліної, Ф.М.Гоноболіна, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського, В.О.Сластьоніна, О.Я.Савченко, В.А.Семиченко, Л.Ф.Спіріна, К.К.Платонова та ін. Головні цілі, зміст, сутність підготовки студентів до професійної діяльності розкриваються у вищезазначених дослідженнях. Певною мірою вивчення і наукове обґрунтування міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу досліджувалося педагогами: В.А.Кан-Каліком, Ю.М.Кулюткіним, Я.Л.Коломенським, А.Й.Капською, Л.В.Кондрашовою, А.В.Мудриком, О.Г.Морозом, Л.І.Рувінським, Л.О.Савенковою, А.А.Реаном та ін.; психологами Г.М.Андрєєвою, О.О.Бодальовим, І.Д.Бехом, М.П.Братовим, О.В.Киричуком, Г.А.Ковальовим, Б.Ф.Ломовим, О.О.Леонтьєвим, Л.О.Петровською, Б.Д.Паригінім, І.В.Страховим та ін.

Таким чином, актуальним постає проблема розвитку педагогічних навичок у ході міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

Відомий американський психолог М. Дойч, фундатор мотиваційного підходу в конфліктології, зазначав: "Якщо особлива увага не надається навичкам, то значимі зміни в поведінці під час навчання малоімовірні. Знання, навіть важливі, є недостатніми, щоб бути вмілими в організації поведінки з конструктивному вирішенню конфліктів"<sup>263</sup>. Тому ми ставимо за мету проаналізувати навички,

---

<sup>263</sup> Дойч М. Конструктивное разрешение конфликтов: принципы, обучение и исследования // Психология конфликта / М.Дойч / Сост. и общ.ред. Н.В.Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 191.

необхідні вчителів для конструктивного вирішення педагогічних конфліктів.

Розглянемо модель конструктивної міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у ситуації конфлікту (рис.1.).

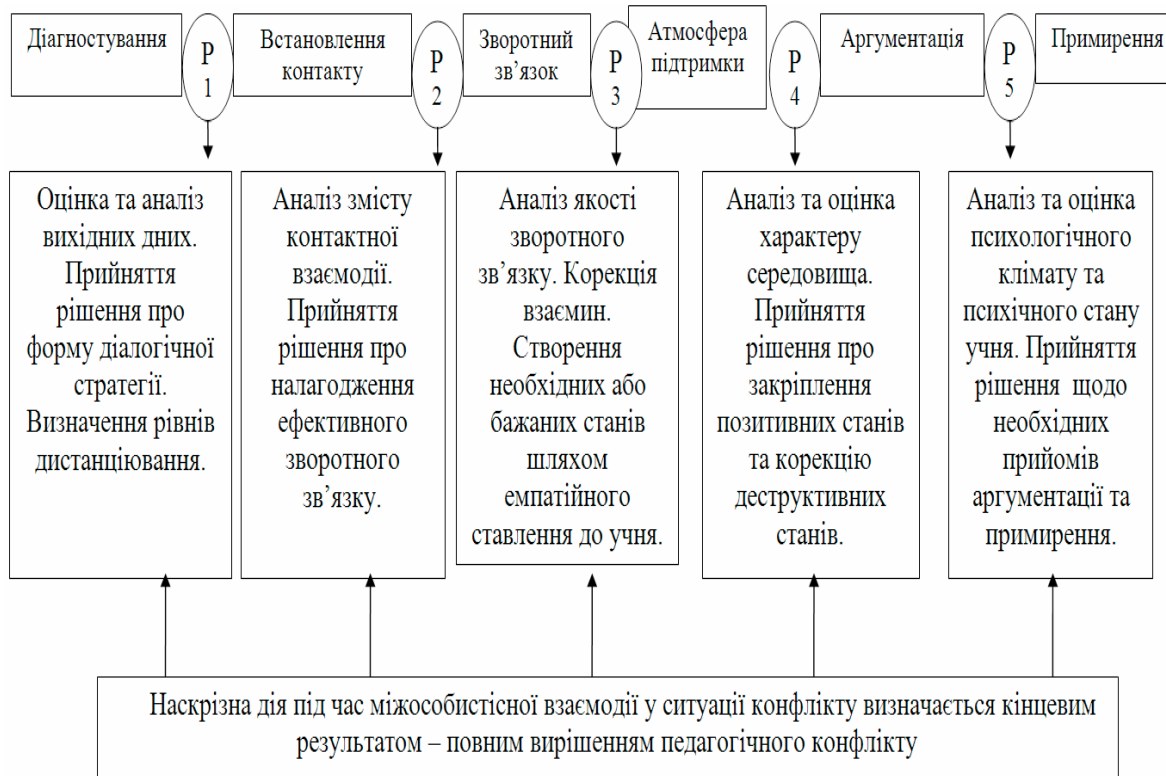


Рис.1. Модель конструктивної міжособистісної взаємодії у конфліктній педагогічній ситуації  
(P – поетапні рішення в ході міжособистісної взаємодії)

Процес прийняття рішень у ситуації конфлікту здійснюється кожним учителем самостійно, індивідуально, творчо<sup>264</sup>. Для того, щоб цей процес був продуктивним, педагог у своїй професійній діяльності повинен реалізовувати певні функції. Функція (від лат. *functio* – відправлення, діяльність) – 1) обов'язок, коло діяльності, призначення; 2) специфічна діяльність живого або рослинного

<sup>264</sup> Костюшко Ю.О. Прийняття рішень педагогом в умовах ситуації конфлікту / Ю.О.Костюшко // Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" : здобутки та перспективи : зб. наук. пр. /Авт. О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонова, С.С.Вітвицька та ін.; за заг.ред. проф О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2009. – С. 282-292.

організму, його органів, тканин та клітин; 3) у математиці – відповідність між змінними величинами, залежна зміна величин.

Таблиця 1.

*Функції педагога під час міжособистісної  
взаємодії в ситуації конфлікту*

Функції, які необхідно реалізувати педагогу під час міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту	ЗМІСТ
<i>Комунікативна</i>	Комунікація – взаємообмін інформацією та смислами. Встановлення контакту. Подолання міжособистісних бар'єрів комунікації.
<i>Регулятивна</i>	Керування робочим самопочуттям у процесі міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту, його саморегуляція. Саморегуляція – свідоме самостійне створення необхідних або бажаних психофізичних станів.
<i>Оцінювальна</i>	Розпізнавання й виявлення ситуації як конфліктної або потенційно конфліктної. Встановлення фази розвитку ситуації конфлікту.
<i>Створення емпатійної атмосфери підтримки дитини</i>	Оцінка психічного стану. Зняття емоційної напруги в дитини та стимулювання бажаних чи необхідних емоційних станів, переживань. Відкрите та чуйне ставлення педагога до дитини. Піклування про неї – співчутливе прийняття з явною готовністю відгукнутися на актуальний стан дитини у поєднанні з умінням побачити її особистісний потенціал.
<i>Аналітична</i>	Процес, що складається з двох фаз: ✓ з'ясування того, що розділяє педагога й дитину на соціальному, психологічному чи духовному рівні (дистанціювання); ✓ інтеграція Пошук об'єднуючих моментів, які сприятимуть продовженню конструктивних відносин.
<i>Діяльнісна</i>	Виявлення перешкод, які заважають налагодженню нормальних відносин. Пошук і реалізація продуктивних рішень. Співробітництво у вирішенні проблем.
<i>Результативна</i>	Рівність сил. Взаємозалежність. Гарантування безпеки і підтримки дитини. Співпраця, співтворчість. Стратегія інтегрування.

Ми розглядаємо функцію у першому значенні як певну необхідність, коло діяльності та професійних призначень, як комплексне системне новоутворення, яке природно включає знання, вміння, навички. Пропонуємо їх достатню й необхідну кількість (табл. 1.).

Проведемо якісний аналіз реалізації функцій, необхідних педагогові для конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту.

### ***Регулятивна функція***

1. Рівень збереження спокійного, зосередженого стану.
2. Налаштованість на контакт з дітьми у процесі взаємодії з ними.
3. Ступінь прояву довіри.
4. Міра зацікавленості проблемами інших людей, емпатійність.
5. Здатність гармонізувати стосунки, допомагати людям досягати згоди.
6. Уміння знімати напруження.
7. Розуміння власних дій.
8. Щирість у прийнятті допомоги.
9. Здорова самокритика.
10. Необхідність усамітнення для розмірковування.

### ***Оцінювальна функція***

Чіткість у розпізнаванні ситуацій – визначення відхилень при зіставленні необхідної та фактичної поведінки системи.

1. Здатність до пошуку можливих причин відхилення (аналіз помилок).
2. Наполегливість у встановленні істинної причини конфлікту (аналіз, логіка та досвід).
3. Знаходження можливих заходів та способів поведінки.
4. Правильність вибору бажаних заходів.
5. Перевірка на доцільність та успіх.
6. Організація взаємодії, яка дозволяє перетворити ситуацію на виховний ефект.

### ***Аналітична функція***

1. Частота, з якою вчителі використовують під час групових дискусій нові знання у сфері міжособистісної взаємодії (МВ) у ситуації конфлікту.

2. Кількість ідей, запропонованих педагогами під час

розв'язання проблеми.

3. Кількість запропонованих цілеспрямованих підходів для усвідомлення проблеми, що виникла.

4. Точність в обґрунтуванні підходів МВ у ситуації конфлікту, яка передбачає використання соціальних знань.

5. Критичність у ставленні до власного досвіду під час конфліктної взаємодії, право на помилку

6. Точність у розпізнаванні професійних помилок у колег у процесі групової дискусії.

7. Глибина аргументації під час прийняття професійного рішення у ситуації конфлікту.

8. Відповідність діяльності прийнятому рішення.

9. Частота доповнення деталей, яких не вистачає, відповідно до загальної програми.

10. Включення факторів невизначеності під час прийняття рішення.

### ***Діяльнісна функція***

1. Уміння побачити проблему, визначити мету.

2. Зацікавленість ідеями, думками, поглядами.

3. Здатність генерувати нові ідеї.

4. Критичність в оцінці дій.

5. Уміння підводити підсумки, проясняти сутність справи.

6. Уміння аналізувати ситуацію, проектувати та конструювати заходи.

7. Врівноваженість під час прийняття рішення.

8. Послідовність та впевненість у своїх діях.

9. Здатність відстоювати свої думки, терплячість, твердість у прийнятті рішення.

### ***Комунікативна функція***

1. Міра спонтанності при встановленні контакту чи початку розмови („вступ до розмови”).

2. Частота, з якою педагог реагує на запитання та аргументи іншого.

3. Частота, з якою педагог поділяє з іншими їх настрій, стан.

4. Рівень мовленнєвої культури.

5. Активність та уважність слухання.

6. Точність, ясність, стислість висловлювань.

7. Здатність викликати людей на відвертість.

8. Осмисленість висловлювань та конкретних зауважень з предмету.
9. Адекватність невербального підкріплення .
10. Натхнення, впевненість та відвертість у професійній діяльності.

### ***Емпатійна функція***

1. Проникання в систему цінностей дитини, передусім, нашими почуттями, а потім уже – розсудком.
2. Зосередженість на дитині – уважне слухання її висловлювань як з точки зору змісту, так і форми і способів її вираження.
3. Стимулювання дитини до подальшого вираження своїх почуттів та думок.
4. Допомога в утвердженні власного вірного вибору, розсіюванні сумнівів.
5. Орієнтація на сприйняття та структурування оточуючого світу дитини.
6. Співчутливе прийняття висловлювань та вчинків дитини в їх різноманітних проявах.

### ***Результативна функція***

1. Кількість розпізнаних у певній суперечливій ситуації конфліктогенних факторів.
2. Глибина виявлення суперечностей.
3. Кількість запропонованих у певній ситуації альтернативних варіантів дій.
4. Ступінь прогнозованості можливих наслідків при різних варіантах дій.
5. Частота, з якою при розв'язуванні суперечностей пропонуються нові підходи.
6. Ступінь виявлення і врахування значущих моментів при вирішенні суперечливої ситуації.

Ефективна реалізація педагогом функцій в умовах конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту передбачає сформованість у нього певних навичок. Підходи, які не передбачають примирення в ситуації педагогічного конфлікту, є незадовільними. Співробітництво у вирішенні проблем – це зосередженість на майбутньому і пошук творчого вирішення на основі узгоджених критеріїв: спільно вирішують проблему, відокремлюють проблему від

своїх взаємин, м'якість до людей, жорсткість до проблем, важливі не позиції, а інтереси, "ти виграв, я виграв", орієнтація на об'єктивні критерії.

У педагогічній практиці ми часто зустрічаємо досить багато талановитих, здібних фахівців, ефективність роботи яких невисока. Причина, на нашу думку, полягає у другій складовій будь-якого вміння, а саме у навичках (в розумінні вміння = здібності + навички). Які ж навички необхідні вчителю для успішних дій у ситуації конфлікту? Існує багато різноманітних теорій формування педагогічних навичок, і постійно з'являються нові. Спробуємо здійснити деякі узагальнення.

Для ефективної роботи педагога необхідні чотири основних професійних навички: педагогічна спрямованість, педагогічна дієвість, навичка до навчання та інтеграції. Вони, в свою чергу, передбачають додаткові навички. Розглянемо, проте, спочатку головні.

Жоден учитель не може ефективно діяти у ситуації конфлікту без чітко визначеного курсу власної діяльності. Щоб уміло дотримуватись цього курсу, він повинен чітко та ясно формулювати цілі своєї педагогічної діяльності. Уміння спрямовувати зосереджує його увагу на цілях педагогічної діяльності. Воно дає можливість найбільш ефективно розподіляти власний потенціал, знання, досвід і матеріальну та педагогічну забезпеченість школи відповідно до задач, які необхідно розв'язувати. Уміння спрямовувати у ситуації конфлікту виявляється у якості вирішення вчителем таких питань: "Чого я бажаю досягнути?", "Як найкраще використати власні можливості та можливості школи?"

Діяльних учителів у ході вирішення конфлікту, насамперед, цікавить сам процес здійснення дій. Вони зорієнтовані на задачу, намагаються постійно прогресувати у власній діяльності, бажають спрямовувати всю свою енергію на підтримку високої ефективності взаємодії з дітьми. У деяких уміння діяти виявляється через підвищену увагу до деталей професійної діяльності, в зацікавленості у високій якості діяльності. Їх цікавлять питання: "Що мені зараз робити?", "Чи все я охопив?" і та ін.

Прагнення постійно навчатися найбільш часто недооцінюється педагогами, особливо у суперечливих ситуаціях. Воно дає можливість учителеві проаналізувати власний досвід і переглянути свої методи, форми, взаємовідносини на основі того, що ефективно, а



що не працює. Наділені такою навичкою вчителі намагаються дати відповідь на питання: "Що виявилось дієвим, та чому?", "Чи треба змінювати власний стиль роботи?" і т.і. Без наявності цієї навички неможлива цілісна, рефлексуюча особистість педагога і, як наслідок, його дії в ході конфліктної взаємодії неефективні.

Об'єднавши розглянуте, отримуємо базову модель провідних професійних навичок педагога, яка складається із взаємно пов'язаних сфер професійної спрямованості, дієвості професійної діяльності та процесу навчання.

Але особистість педагога – це дещо більше, аніж набір певних навичок. Тому області перетину стають головними в процесі об'єднання здібностей та навичок.

До повної інтеграції навичок педагога ведуть такі процеси:

1. Потреба в спрямованості реалізується через дію.
2. Дії мають приводити до розуміння.
3. Розуміння відображається у зміні спрямованості.

Ці процеси надзвичайно суттєві для конструктивного вирішення педагогічних конфліктів учителем, і для кожного з них необхідні особливі вміння, а саме:

- впровадження цілей у професійну діяльність;
- формулювання висновків із досвіду професійної діяльності;
- застосування досвіду під час прийняття рішень.

Розглянемо навички, необхідні для функціонування визначених нами вмінь під час вирішення конфліктів. "Як досягнути необхідних цілей?" – щоб отримати відповідь на це питання, вчитель має:

1. Творчо, з фантазією підійти до вироблення ідей ("Якщо спробувати зробити ось так...", "А чому б не спробувати ...", "Ось що я придумав..." та ін.).

2. Критично розглянути та оцінити гіпотетичні припущення ("Нічого з цього не вийде, тому що...", "Сильна сторона цієї ідеї полягає в ...", "У цій справі упущено ..." та ін.).

Творчий підхід та критичне мислення – ось ключ до конструктивного вирішення педагогічних конфліктів педагогічного задуму. Якщо ці навички відсутні, то вчитель починає втілювати будь-яку ідею, далеко не найкращу.

У ході суперечливих ситуацій дії багатьох учителів стандартизуються, стають надто догматичними від невміння робити висновки з власного досвіду. Стикаючись зі знайомою ситуацією, вони здатні

знайти правильні рішення. Але коли з'являється щось нове, у таких педагогів виникає низка проблем. Допомагають при цьому дві сформовані навички – розуміння та узагальнення.

Здатність розуміти складається з чутливості до себе та дітей ("Що добре виходить у мене та в учнів, а що – ні?", "Що підвищує якість взаємин, а що – знижує?" і т.ін.). але розуміння мало що дає без здатності узагальнювати. Узагальнення зводиться до того, щоб весь отриманий у педагогічній діяльності досвід був доступним і доцільно реалізовувався на практиці ("Дуже добре виходить, так треба робити завжди...", "Щось багато часу у мене на це пішло, чому?" та ін.)<sup>265</sup>.



Рис.2. Модель розвитку педагогічних навичок

<sup>265</sup> Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М.: Изд-во МГУ. – 207 с.; Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учеб. Пособие. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.

Знання лише тоді можна вважати засвоєними, коли вчитель починає їх використовувати на практиці. Для цього необхідно мати дві головні навички – пов'язувати та зіставляти.

Здатність пов'язувати різноманітну інформацію в єдину картину є значущим для вчителя. Педагог, який узагальнює реальний стан речей, пов'язує окремі ситуації, проблеми в концептуальну картину, набагато швидше зможе застосовувати отримані знання у власній діяльності. Навичка зіставляти полягає у застосуванні ідей, досвіду, прийомів до нових конфліктних ситуацій у професійній діяльності; у застосуванні знань, отриманих у будь-якій галузі пізнання, до практики.

Об'єднавши розглянуті вище навички, отримуємо модель їх розвитку. Центральна частина моделі (перетин трьох кругів) містить якості, без яких неможлива цілісна, гармонійна особистість педагога. Відданість справі сприяє досягненню поставленої педагогом мети – вирішення конфлікту; щирість, натхнення свідчать про любов педагога до своєї справи, без наявності якої будь-які навички недоцільні <sup>266</sup>.

Більшість навичок, про які йшлося вище, нехтується багатьма педагогами, що й виявляється у низькому рівні якості взаємодії у ситуації конфлікту. Відтак, на нашу думку, найбільш ефективним методом набуття педагогами навичок, необхідних для конструктивних дій у ході конфліктної взаємодії, є активне соціально-психологічне навчання.

---

<sup>266</sup> Костюшко Ю.О. Активне соціально-психологічне навчання у системі підготовки майбутніх педагогів / Ю.О.Костюшко // Проблеми освіти у Польщі й Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб.матер. Міжнар.наук-практ.конф. – 22-24 квітня 20029 р. / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – С.461-466.

## **РОЗДІЛ III. НАВЧАЛЬНО МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ**

### **3.1. ЗМІНА ПАРАДИГМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ АКЦЕНТ**

Особистісно орієнтована парадигма передбачає тісну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу. Саме така взаємодія реалізується в моделях громадсько-державного управління загальною середньою освітою з їх органічним поєднанням засобів державного і громадського впливу, що неминуче приходять на зміну централізованому субординаційному управлінню.

Дослідженню процесів участі громадськості в управлінні освітою присвячені роботи таких зарубіжних авторів як Дж. Ст. Мілль, Дж. Дьюї, Д. Конант, Р. Вестбрук, Е. Гутман, Е. Ентістл, Т. Найт, А. Нейл, М. Барбер та ін. В Україні питання оптимального поєднання державних і громадських чинників в управлінні галуззю досліджували А. О. Гошко, В. А. Грабовський, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, Л. М. Калініна, М. С. Комарницький, С. В. Королюк, С. В. Крисюк, В. М. Князєв, А. В. Мазак та ін.

Як відомо, в другій половині ХХ століття в країнах колишнього соціалістичного табору переважало державне управління загальною середньою освітою. У цей період центральними органами регламентувалися практично всі сторони життя навчально-виховних закладів. При цьому майже не враховувалися інтереси громадськості. Педагогічні ради, методичні об'єднання педагогів, батьківські збори, органи учнівського самоврядування, які за формою створювалися як громадські органи, також в значній мірі перебували під контролем адміністрацій навчальних закладів. Як стверджує історичний досвід, лише мінімальна частина управлінських рішень дійсно приймалися і реалізовувалися з урахуванням думки громадськості.

Сучасні моделі управління загальною середньою освітою у Франції, Іспанії, Австрії, Польщі, Чехії та інших розвиваються як державно-громадські, у них наростають тенденції до врахування регіональних особливостей, збільшення автономії навчальних закладів. Нові моделі управління сферою освіти стають відкритими і демократичними. У них поєднуються державні і громадські чинники в управлінні, внаслідок чого все більше рішень приймається з урахуванням інтересів громади.

У таких освітніх системах відбувається децентралізація управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; поєднання державного і громадського контролю; запровадження нового стилю управлінської діяльності, позитивної мотивації педагогічної діяльності; демократизації процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестації; ширше залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, виховання лідерів у сфері освіти тощо.

В Україні на сучасному етапі розвиток державно-громадського управління освітою можна представити як інтеграцію трьох напрямів роботи: демократизації діяльності органів державної влади та управління освітою; розвитку асоціацій учасників освітньої діяльності (професійні асоціації педагогів, органи учнівського та батьківського самоуправління всіх рівнів); організації громадських органів управління освітою<sup>267</sup>.

Разом з тим, в останні десятиліття в частині розвинутих країн Європи управління загальною середньою освітою досягло нового рівня і трансформується в громадсько-державне, де більшість управлінських рішень приймається саме громадськими організаціями. Громада виступає замовником і споживачем освітніх послуг, відповідає за ресурсне і кадрове забезпечення школи, надає спонсорську допомогу, визначає разом з педагогічним і учнівським колективами напрями діяльності школи, проводить факультативні заняття і заходи для учнів і дорослих, здійснює контроль за якістю навчально-виховного процесу, стимулює роботу освітян тощо. Наприклад, в Нідерландах близько 70% шкіл управляються батьками і громадою. Децентралізовані мо-

---

<sup>267</sup> Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис... канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» – / В. А. Грабовський. – К., 2006. – С. 88.

делі успішно реалізовані у Великобританії, Данії, Люксембурзі, Норвегії, Польщі, Швейцарії, Швеції, Фінляндії, де рівень впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою постійно зростає<sup>268</sup>.

Отже, як показує досвід, в різних країнах на різних історичних етапах співвідношення державних і громадських чинників в управлінні загальною середньою освітою змінювалося.

Пропонуємо класифікувати діапазони впливу громадських чинників (у відсотках у порівнянні з державними) на систему управління загальною середньою освітою (ЗСО) таким чином:

діапазон **мінімального** впливу громадських чинників (позначимо **min**). У цьому діапазоні громадськість практично не впливає на навчально-виховний процес. Лише близько 5-10 % управлінських рішень приймається і реалізується з урахуванням думки громадськості;

діапазон **міноритарного** впливу громадських чинників (позначимо **mnr**). У даному діапазоні держава має переважаючий вплив на прийняття рішень. Разом з тим громадськість у межах, визначених державою, через конференції, ради школи, піклувальні ради, батьківські комітети, інші громадські організації впливає на прийняття від 5% до 45% рішень щодо напрямів розвитку освіти;

діапазон **паритетного** впливу громадських чинників (позначимо **prr**). У цьому діапазоні держава і громадськість виступають рівноправними партнерами. Близько половини (45 %-55 %) управлінських рішень приймається громадою. Цей етап є перехідним від державно-громадської до громадсько-державної моделі управління загальною середньою освітою;

діапазон **домінантного** впливу громадських чинників (позначимо **dnn**). У даному діапазоні управління загальною середньою освітою все більше переходить до структур громадянського суспільства – добровільно утворених об'єднань, асоціацій, організацій громадян, які впроваджують освітню політику на основі демократичних процедур самоуправління і співуправління. Це забезпечує підвищення якості освітніх послуг, формування досвіду громадської діяльності підрастаючого покоління, підвищення активності дорослого населення.

---

<sup>268</sup> Шкільний бюджет: навч.-метод. посіб. для кер. освіти / В. Мархлевський, Ю. Шукевич, Л. Паращенко [та ін.]. – К.: Таксон, 2011. – 156 с.

На цьому етапі від 55 % до 95 % управлінських рішень приймається громадою;

діапазон **максимального** впливу громадських чинників (позначимо **max**). Це – діапазон найвищого впливу громади на освітню політику. Безперечно, навіть в цьому випадку держава має певний вплив на управління загальною середньою освітою в регіонах, однак кількість управлінських рішень, що приймається громадськістю, перевищує 90% (таблиця 1).

**Таблиця 1.**

*Діапазони впливу громадських чинників на систему  
управління загальною середньою освітою*

№ з/п	Діапазони впливу громадських чинників на систему управління ЗСО у порівнянні з державними	Умовні позначення діапазонів	Відсоток впливу громадських чинників на систему управління ЗСО у порівнянні з державними	Модель управління загальною середньою освітою	Умовні позначення моделей
1.	Діапазон <b>мінімального</b> впливу	<i>min</i>	0-5 %	Державна	Д
			5-10 %	Перехідна від державної до державно-громадської	П <sub>Д→Д-Г</sub>
2.	Діапазон <b>міноритарного</b> впливу	<i>mnr</i>	5-10 %	Державно-громадська	Д-Г
			10-45 %	Перехідна від державно-громадської до громадсько-державної	П <sub>Д-Г→Г-Д</sub>
3.	Діапазон <b>паритетного</b> впливу	<i>prt</i>	45-55 %	Громадсько-державна	Г-Д
4.	Діапазон <b>домінантного</b> впливу	<i>dmn</i>	55-90 %	Перехідна від громадсько-державної до громадської	П <sub>Г-Д→Г</sub>
			90-95 %	Громадська	Г
5.	Діапазон <b>максимального</b> впливу	<i>max</i>	90-95 %		
			95-100 %		

Очевидно, що показники, які розмежовують діапазони впливу громадських чинників, до певної міри є умовними, однак такий підхід

дозволяє краще аналізувати тенденції розвитку моделей управління освітніми системами.

Разом з тим, для ефективного прогнозування шляхів розвитку загальної середньої освіти важливим є встановлення зв'язку моделей управління освітою з методологією системних підходів.

Зазначимо, що англійські вчені Р. Флад і М. Джексон запропонували зручну і досить повну класифікацію прикладних методологій системного аналізу, що ґрунтуються на розподілі сфер впливу між ними на визначені типи систем (прості, складні, унітарні, плюралістичні тощо), для яких найефективнішим є використання конкретних методологій системного аналізу: системотехніки, методологій життєздатних систем С. Біра, стратегічних припущень У. Черчмена, інтерактивного планування Р. Акоффа, м'яких систем П. Чекленда, критичних систем В. Ульріха<sup>269</sup> тощо.

Зрозуміло, що за умов централізованого управління система загальної середньої освіти розглядається як унітарна, що характеризується високою мірою єдності відносно цілей, цінностей та установок. Тому як компонент методології наукового дослідження такої системи використовують традиційний системний підхід.

Ідею системного вивчення педагогічних явищ та процесів знаходимо ще в працях видатного педагога XIX століття К. Д. Ушинського<sup>270</sup>.

Одним з перших у вітчизняній педагогіці системний підхід дослідив Я. А. Мамонтов<sup>271</sup>, який тлумачив педагогічну систему як «систему наукових тверджень, що визначає та координує для певної мети основні педагогічні фактори (педагог, учень, матеріал) та встановлює їхні стосунки до даного суспільного середовища».

Певний внесок у дослідження проблеми системного підходу зробила Т. А. Ільїна<sup>272</sup>, концепція якої ґрунтується на визначенні поняття «системно-структурний підхід». Його сутність полягає в тому, що спочатку проводиться структурний аналіз, а потім відбувається сис-

---

<sup>269</sup> Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ю. М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. – 296 с.

<sup>270</sup> Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 583 с.; Т. 2 – 438 с.

<sup>271</sup> Мамонтов Я. А. Педагогическая система как принцип научно-педагогического исследования / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 131–135.

<sup>272</sup> Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 5–9.



темний розгляд об'єкта. Серед елементів системи навчання називаються: навчальний матеріал, учитель, учні, навчальні посібники та технічні засоби навчання.

В. П. Беспалько<sup>273</sup> педагогічною вважає систему, в якій відбуваються педагогічні процеси. У структурі педагогічної системи ним виділяються такі основні елементи: мета виховання, учні, викладачі, зміст виховання, організаційні форми педагогічної діяльності, дидактичні процеси або засоби здійснення педагогічного процесу.

О. П. Ковальов<sup>274</sup> під педагогічною системою розуміє сукупність компонентів, взаємодія яких обумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що проявляється в підвищенні його ефективності. Серед компонентів педагогічної системи автором називаються такі: 1) сукупність людей, що беруть участь у процесі навчання; 2) накопичені суспільством досвід та знання (суспільна культура) – предмет навчання; 3) множина семіотичних структур, за допомогою яких відбувається кодування та накопичення інформації; 4) сукупність людей, котрі популяризують наукові знання; 5) компонент управління, до якого відносяться: а) сукупність «фільтрів» (програм, підручників, посібників); б) способи досягнення цілей – засоби, форми і методи педагогічного впливу; в) педагоги, котрі виконують ряд специфічних функцій, головною з яких є управління педагогічним процесом.

За визначенням Н. В. Кузьміної<sup>275</sup> педагогічна система – це «множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей». Серед структурних компонентів педагогічної системи виокремлюються: 1) навчальна інформація; 2) засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання); 3) учні; 4) педагог; 5) мета. Окрім структурних, визначаються функціональні компоненти як зв'язки між структурними: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проектувальні (прогностичні).

---

<sup>273</sup> Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. – С. 25.

<sup>274</sup> Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление / А. П. Ковалев. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1990. – С. 15.

<sup>275</sup> Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 10.

У розумінні Г. М. Серикова<sup>276</sup> педагогічна система являє собою «своєрідну модель досліджуваного педагогічного процесу, і основою такої моделі є сукупність педагогічних об'єктів, що взаємодіють між собою». Досить продуктивним є також окреслення вченим такого елемента педагогічної системи як педагогічний суб'єкт. У його ролі виступають і учні, і вчитель.

А. Ю. Коджаспиров<sup>277</sup> визначає педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів, процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості.

О. М. Новиков<sup>278</sup> вважає, що до педагогічної системи мають включатися такі елементи: цілі освіти; зміст освіти; методи, засоби, організаційні форми навчання і виховання; педагоги (викладачі, майстри виробничого навчання, вихователі); учні (студенти). Всі ці елементи взаємопов'язані. На переконання О. М. Новикова, «підвищувати ефективність педагогічної системи можна шляхом оптимізації її елементів і функціональних зв'язків, що існують між ними». Головним системоутворюючим елементом педагогічної системи він вважає цілі, а головним суб'єктом – активно діючу особу, для якої створюється і функціонує педагогічна система – учня, студента.

Можна було б продовжити розгляд різноманітних підходів до визначення педагогічних систем. Однак не менш важливими є аналіз методик щодо вирішення проблемних ситуацій, які виникають у системах.

Для розв'язання конкретних проблемних ситуацій ряд вчених запропонували відповідні методики, які можна застосовувати і в педагогічних системах. Методики Е. Квейда, С.Л. Оптнера і Е. П. Голубкова<sup>279</sup> більше уваги приділяють розробленню та аналізу альтернатив прийняття рішень.

---

<sup>276</sup> Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения : учебное пособие / Г. Н. Сериков ; под ред. Н. А. Томина. – Челябинск : Политехнический институт, 1980. – С 52.

<sup>277</sup> Коджаспиров А. Ю., Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М.: Издательский центр «Academia», 2000. – С. 87.

<sup>278</sup> Новиков А.М. Проектирование педагогических систем / Новиков А.М. // Специалист, 1998. – № 5. – С.23-29.

<sup>279</sup> Скітер І. С., Гребінник А. Г., Побудова алгоритму аналізу складних економічних систем структурного типу на основі системного підходу / І. С. Скутер, А. Г. Гребінник // Чернігівський науковий часопис ЧДІЕУ. Серія 1, Економіка і управління : збірник наукових праць. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 1 (1). – С. 13-20.

Зокрема, С. Л. Оптнер<sup>280</sup> пропонує методику вирішення проблемних ситуацій в системах, що складається з таких етапів: ідентифікація симптомів; визначення актуальності проблеми; визначення цілі; розкриття структури системи та її дефектних елементів; визначення структури можливостей; знаходження, оцінка та вибір альтернатив; знаходження рішень і забезпечення визнання рішень колективом виконавців і керівництвом; запуск процесу реалізації рішень та управління цим процесом; оцінка наслідків рішень.

Ю. І. Черняк<sup>281</sup> акцентує увагу на структуризацію цілей. Згідно запропонованої ним методики для вирішення проблемних ситуацій мають бути здійснені такі кроки: аналіз проблеми; визначення системи; аналіз структури системи; формування загальної цілі і основного критерію; декомпозиція цілі, виявлення потреби в ресурсах, процесах; виявлення ресурсів і процесів, композиція цілі; прогноз і аналіз майбутніх умов; оцінка цілей і засобів; відбір варіанту; діагноз існуючої системи; побудова комплексної програми розвитку; проектування організації для досягнення цілей.

У С. Янга<sup>282</sup> особливу увагу приділено процесу реалізації прийнятого рішення. Його методика включає в себе такі дії: визначення цілей організації; виявлення її проблем; дослідження проблем і встановлення діагнозу; пошук рішень; оцінка всіх альтернатив і вибір найкращої; погодження рішень в організації та його затвердження; підготовка до впровадження рішення; управління процесом його впровадження; перевірка ефективності рішення.

Що стосується педагогічних систем, то на думку Ю. К. Бабанського<sup>283</sup>, основними способами оптимізації процесу викладання, є: комплексне планування педагогом завдань навчання, виховання і розвитку учнів; конкретизація навчально-виховних завдань з урахуванням особливостей даної групи дітей; окреслення в змісті нового навчального матеріалу головних елементів і концентрація на них уваги школярів; вибір оптимальної послідовності основних ета-

---

<sup>280</sup> Оптнер С. Л. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем. – Пер. с англ. / С. Л. Оптнер. – М.: Советское радио, 1969. – 216 с.

<sup>281</sup> Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой / Ю. И. Черняк. – М.: Экономика, 1975. – 191 с.

<sup>282</sup> Янг С. Системное управление организацией. Пер. с англ. / С. Янг. – М.: «Советское радио», 1972. – 456 с.

<sup>283</sup> Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 133-137.

пів уроку; добір оптимальних методів, форм і засобів навчання і виховання; забезпечення диференційованого підходу до учнів; визначення оптимального обсягу і складності домашнього завдання; комплексний аналіз результатів навчально-виховного процесу і витрат часу.

Наведене вище дає підстави стверджувати, що у більшості випадків у рамках традиційного (або жорсткого) системного підходу педагогічні системи розглядаються як замкнуті системи, до складу яких входять педагоги, учні, цілі і результати освіти, форми, методи і засоби навчання, навчальна інформація тощо.

Крім того, у межах такого підходу зусилля спрямовуються в основному на оптимізацію функціонування педагогічних систем за жорстко регламентованими умовами та етапами її здійснення.

Однак, як показує досвід, жорсткий системний підхід не може бути коректно застосований при вивченні громадських явищ, оскільки соціальні системи складаються з індивідів і груп, які мають власні цілі і розуміння щодо шляхів вирішення проблем.

Тим більше, що починаючи з 60-х років соціальні системи значно ускладнилися і звичні підходи до їх аналізу і проектування стали некоректними. Стрімко стали зростати обсяги інформації, з переробкою якої не встигають справлятися навіть комп'ютери. Персонал організації стає усе більш освіченим і схильним до самостійного прийняття рішень. Цілі підсистем все частіше не співпадають з цілями системи в цілому.

Першим звернув увагу на подібні тенденції та на можливу плюралістичність картин світу учасників соціальних систем американський учений У. Черчмен<sup>284</sup>. Він опублікував в 60-70-і роки XX століття ряд робіт, в яких поступово осмислювалася необхідність відходу від обмеженості жорсткого системного підходу, що не враховує слабоструктурований і важкоформалізований характер багатьох соціальних проблем.

У. Черчмен сформулював основні положення нового підходу до аналізу соціальних систем: системний підхід починається, коли ви вперше дивитеся на світ очима іншої людини; системний підхід показує, що картина світу кожного індивіда обмежена; у системному під-

---

<sup>284</sup> Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ю. М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. – С. 32-33.

ході немає експертів (тобто, у людей можуть бути різні погляди) тощо.

Згідно з цими положеннями розробка проекту соціальної системи вимагає гарантованої участі представників усіх зацікавлених сторін. Узгодження їх інтересів – складний процес, який ніколи не закінчується, але саме такий підхід дозволяє прийняти вірне рішення.

У. Черчмен стверджує, що до успіху проекту веде ретельне дотримання таких принципів: опонування (в слабоструктурованих проблемах можна розібратися, якщо розглядати їх з різних точок зору); участі (в процесі ухвалення рішень повинні брати участь представники усіх зацікавлених сторін); інтегративності (в процесі обговорення різні точки зору повинні синтезуватися на більш високому рівні, що призводить до вироблення загального плану дій); навчання (в результаті учасники процесу системного аналізу починають краще розуміти свою організацію та її проблеми).

Помітний вплив на розвиток системного аналізу зробили праці одного з найбільш авторитетних американських учених Р. Акоффа<sup>285</sup>.

Р. Акофф вважає, що організація для забезпечення успішного функціонування і розвитку, насамперед, повинна стати демократичною. А це означає, що в ухваленні рішень, особливо щодо питань планування роботи організації, повинні мати можливість брати участь усі зацікавлені особи. Зауважимо, що на сучасному етапі ідеї демократичного (партисипативного) управління знаходять на заході все більше прибічників і все ширше впроваджуються в практику.

Центральне місце в соціосистемній ідеології Р. Акоффа займає методологія «інтерактивного» планування, що включає такі етапи: аналіз стану організації та її проблем; розробка варіантів «ідеалізованого» майбутнього організації; розробка засобів досягнення цілей (на цій стадії відкидається частина варіантів, запропонованих на попередньому етапі); розподіл наявних ресурсів (матеріалів, устаткування, персоналу, фінансів); планування впровадження.

Згадана методологія Р. Акоффа передбачає: цілісність планування (план розробляється відразу для всіх частин і рівнів системи); безперервність планування (в плані неможливо передбачити все, тому при появі істотних змін потрібне його коригування).

---

<sup>285</sup> Акофф Р. Планирование будущего корпорации. Перев. с англ. / Р. Акофф. – М.: Прогресс, 1985. – 328 с.

Значний вклад в розвиток методології «м'яких» систем (ММС) вніс англійський учений П. Чекленд<sup>286</sup>. Першу роботу, присвячену методології вивчення «м'яких» систем, він опублікував в 1972 р. Підходи П. Чекленда спираються на глибокий аналіз відмінностей між «жорсткими» і «м'якими» системами.

Як зазначає вчений, в межах жорсткого системного підходу зусилля спрямовуються на оптимізацію функціонування систем. Завдання, які необхідно при цьому вирішувати, достатньо ясні, і основна проблема полягає у виборі найбільш ефективних рішень.

Причому, традиційне, жорстке системне мислення мимоволі примушує спостерігача шукати систему і в соціальній ситуації, що вивчається, нав'язує розгляд соціального об'єкта в чітких системних термінах (структура, функції, мета, засоби). Однак жорсткий підхід виявляється неадекватним при вивченні громадських явищ. Більше того, у багатьох випадках системні обмеження можуть істотно спотворити реальну ситуацію. Адже соціальні системи в якості активних елементів включають індивідів і групи, які мають власні цілі, погляди, установки, що визначають вибір рішень і дій, чия індивідуальна і колективна поведінка врешті решт визначає істотні аспекти поведінки системи в цілому.

Методологія «м'яких» систем якраз і призначена для виявлення різних точок зору і поступового досягнення взаєморозуміння. Саме в цьому полягає її принципова відмінність від традиційного жорсткого підходу, що дозволяє говорити про становлення нової системної парадигми.

П. Чекленд трактує методологію «м'яких» систем як процес дослідження, що складається з семи етапів: опис виниклої проблемної ситуації; аналіз проблемної ситуації; формулювання ключових визначень систем; розроблення концептуальних моделей; порівняння усіх концептуальних моделей між собою і з реальним станом справ; вибір допустимих, бажаних змін; дії, що покращують ситуацію.

Зауважимо, що розглянутий 7-етапний цикл може повторюватися кілька разів до отримання позитивного результату.

Отже, як бачимо, методологія «м'яких» систем розробляється як системно-орієнтоване керівництво, що допомагає впоратися із склад-

---

<sup>286</sup> Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ю. М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. С. 35-42

ними проблемами в соціальних системах, на основі виявлення різних точок зору індивідів і груп, поступового досягнення взаєморозуміння між ними. Зрозуміло, ці проблеми не можуть бути вирішені раз і назавжди. Однак, саме м'який системний підхід з його ідеями демократичного управління якнайповніше відповідає суті громадсько-державного управління складними соціальними системами, зокрема освітніми.

Зважаючи на наведене вище, для ефективного функціонування освітніх систем на нинішньому етапі необхідно забезпечити рішуче зростання ролі громадськості в управлінні ними, що підтверджується практичним досвідом багатьох західних країн.

Варто зауважити, що в сучасних дослідженнях у переважній більшості випадків під громадськістю розуміються організовані структури, що відображають інтереси соціальних груп в освітній галузі і не підпорядковуються органам управління освітою. Зокрема: об'єднання працівників освіти (асоціації лідерів освіти, керівників шкіл, методичні об'єднання тощо); об'єднання учасників навчально-виховного процесу: батьків, учнів (органи учнівського та батьківського самоврядування, асоціації, клуби тощо); структури, безпосередньо не пов'язані з системою освіти (об'єднання роботодавців, творчі спілки, наукові установи тощо); недержавні структури, які розширюють можливості шкіл у виборі шляхів свого ресурсного забезпечення (благодійні фонди, центри освітніх технологій, фонди тощо).

Зрозуміло, що надзвичайно важливу роль у забезпеченні стабільного розвитку освітніх систем мають відігравати також державні і самоврядні структури, причому одним з головних завдань тут є вирішення питання оптимального розподілу повноважень між ними.

Саме від комплексного врахування інтересів всіх згаданих структур і груп населення в управлінні загальною середньою освітою в значній мірі залежить успішність її функціонування і розвитку.

Схему впливу на систему загальної середньої освіти зацікавлених в її розвитку структур зображено на рис. 1.

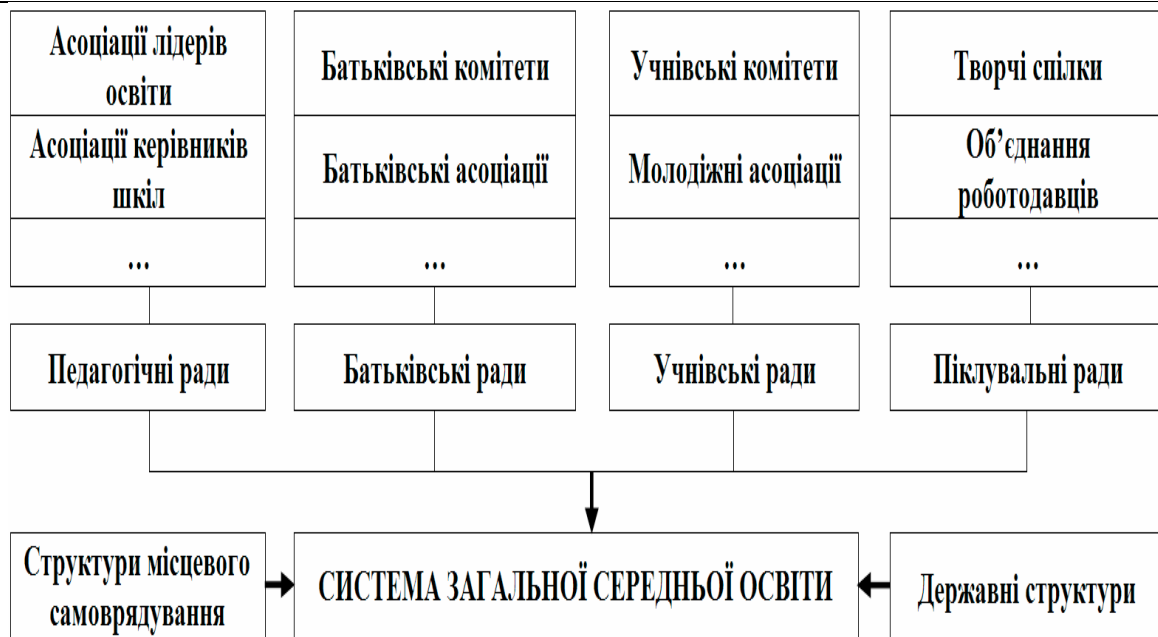


Рис. 1. Схема впливу на систему загальної середньої освіти зацікавлених в її розвитку структур

Разом з тим, як засвідчує досвід, у низці країн, зокрема в США, управління загальною середньою освітою на сучасному етапі здійснюється громадами за мінімального втручання державних структур. За таких умов надзвичайно важливу роль в забезпеченні успішного функціонування і розвитку освітніх системи відіграє їх здатність до самоорганізації.

Тому в цьому випадку найефективнішим методологічним підходом до дослідження освітніх систем є синергетичний. Адже він найповніше враховує особливості функціонування і розвитку соціальних систем та передбачає суттєве зростання їх ефективності за умови спільних узгоджених дій. За синергетичного підходу освіта може розглядатися як система, рух якої до певних стійких станів (атракторів) визначається її можливостями до самоорганізації. Причому, саме на основі цього підходу мають обиратися шляхи подальшого розвитку освітніх систем на переломних моментах їх функціонування (в точках біфуркації).

Про переваги синергетичного підходу свідчить той факт, що сьогодні в усіх соціальних сферах на зміну традиційним поглядам приходять нелінійність як модерне концептуальне положення всіх нових парадигм розвитку і багатоваріантні моделі розвитку, що узгоджується з динамічними суспільними трансформаціями.



Синергетичний стиль мислення, як зазначає О. М. Князева<sup>287</sup>, в свою чергу, може бути платформою для відкритого творчого діалогу між людьми, що мають різні установки і погляди на світ.

На думку М. А. Ожевана<sup>288</sup>, корективи, які вносить синергетика в технологію соціального управління, є достатньо істотними. На відміну від традиційно-кібернетичних, синергетичні способи керування складними системами зовсім не ставлять собі за мету, щоб система обов'язково функціонувала наперед визначеним чином. А тому керівник-синергетик у керованій ним системі вбачатиме не пасивний об'єкт, а рівноцінного суб'єкта. Відповідно, він впливатиме на ключові параметри керованої системи більш-менш непередбачуваним чином залежно від того, яким є рівень самоорганізації даної системи та наскільки охоче вона вступає в діалог з керівником. Це тим більш важливо, коли йдеться про соціосистеми.

Крім того, соціосинергетичні підходи в управлінні освітою регіону можуть дати необхідний позитивний імпульс для реального становлення громадянського суспільства, самоорганізації населення та роботи в умовах децентралізації.

Пошук варіантів соціоатракторів, на яких система освіти регіону зможе функціонувати в оптимальному режимі, здатність передбачати точки збурення та майстерно впливати на них – саме такі вміння мають вирізняти керівника нової генерації у сфері управління освітою.

Зрозуміло, що запропоноване розмежування жорсткого і м'якого системного та синергетичного підходу при аналізі моделей управління загальною середньою освітою є досить умовним, адже жорсткий системний підхід може успішно застосовуватися також в дослідженні моделей державно-громадського управління, м'який – державно-громадського і громадського-державного, синергетичний – у дослідженні моделей громадсько-державного і громадського управління загальною середньою освітою. Однак тенденції є очевидними: з розвитком моделей управління загальною середньою освітою методологічний підхід у наукових дослідженнях освітніх систем має змінюватися від жорсткого системного до м'якого і синергетичного.

---

<sup>287</sup> Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://spkurdyumov.narod.ru/SINVIZKUL.htm>.

<sup>288</sup> Ожеван М. А. Україна та Росія у пошуках першоджерел буття [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ruthenia.info/txt/ozhevanm/sociosyn.html>.

Зв'язок системного та синергетичного підходу з моделями управління загальною середньою освітою відображено в таблиці 2 та на рис. 2.

Отже, зважаючи на викладене вище, можна зробити висновок, що жорсткий системний підхід, який тривалий час переважав у наукових дослідженнях, виявився некоректним при аналізі соціальних систем, у тому числі освітніх.

**Таблиця 2.**

*Зв'язок системного та синергетичного підходу  
з моделями управління загальною середньою освітою*

<b>Модель управління загальною середньою освітою</b>	<b>Умовні позначення</b>	<b>Методологічний підхід до аналізу освітніх систем</b>
Державна	Д	Жорсткий системний підхід
Перехідна від державної до державно-громадської	$P_{Д \rightarrow Д-Г}$	
Державно-громадська	Д-Г	
Перехідна від державно-громадської до громадсько-державної	$P_{Д-Г \rightarrow Г-Д}$	М'який системний підхід
Громадсько-державна	Г-Д	
Перехідна від громадсько-державної до громадської	$P_{Г-Д \rightarrow Г}$	Синергетичний підхід
Громадська	Г	

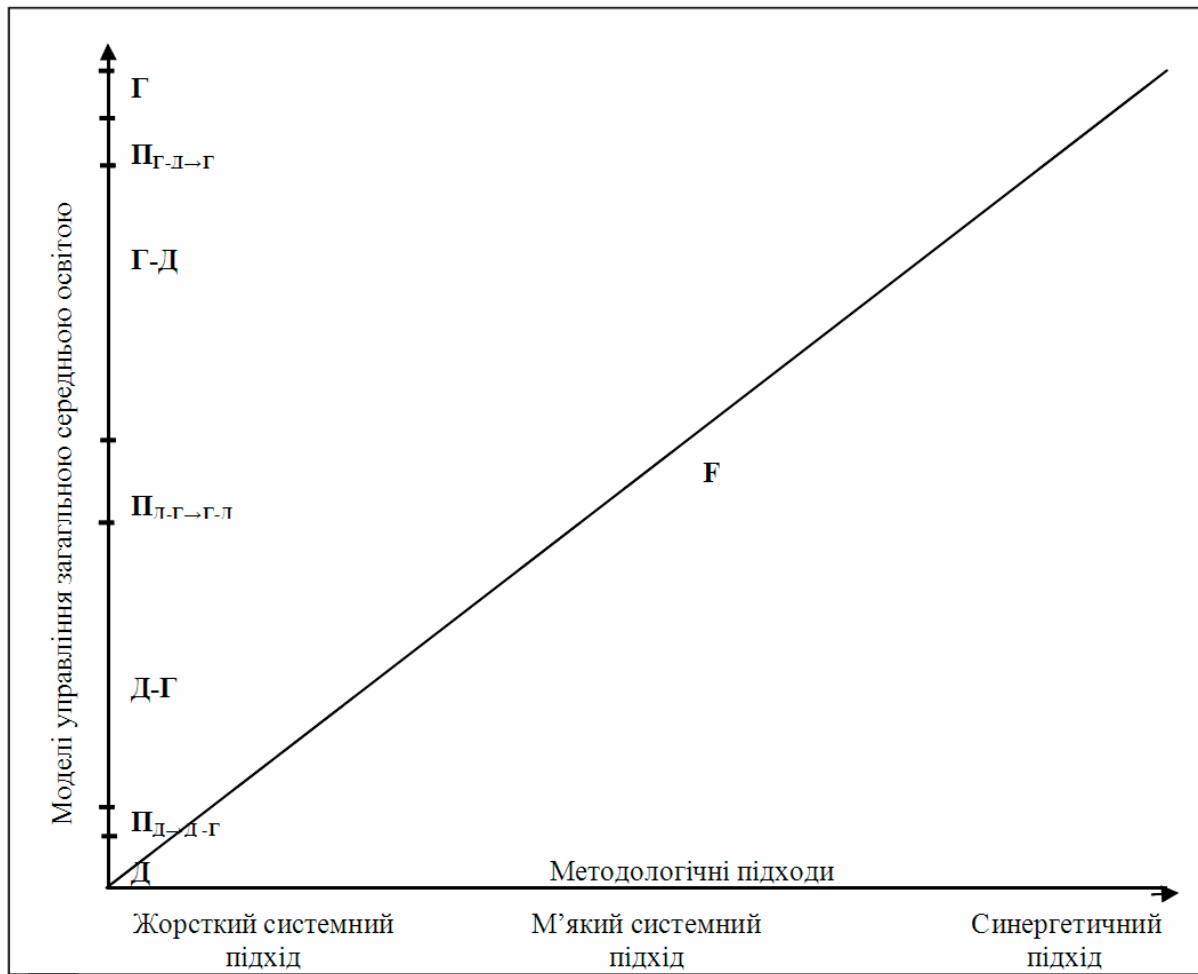


Рис. 2. Схема зв'язку системного та синергетичного підходу з моделями управління загальною середньою освітою

Для їх дослідження в останні десятиліття активно розробляється м'який системний і синергетичний підхід.

Саме м'який системний підхід з його ідеями демократичного (партисипативного) управління та синергетичний, що ґрунтується на ідеях самоорганізації, найкраще узгоджуються з динамічними суспільними трансформаціями сьогодення і є основою нової парадигми управління загальною середньою освітою, спрямованої на комплексне врахування і гармонізацію інтересів індивідуумів і груп освітніх систем і поступового досягнення взаєморозуміння між ними.

### 3.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства нагальною постає потреба у громадянах, здатних адекватно сприймати зміни і продуктивно впроваджувати інновації: у людях, які мають нестандартне мислення, привносять новий зміст у соціальне, культурне, виробниче життя, вміють ставити й розв'язувати перспективні завдання щодо проектування майбутнього – тобто в неординарних творчих особистостях. Відтак, подальшого розв'язання потребує проблема забезпечення особистісної, соціальної самореалізації та професійного самовизначення обдарованих дітей у нових соціально-економічних умовах <sup>289</sup>.

Наявність у загальноосвітній школі значної кількості дітей з високим рівнем загальних і спеціальних здібностей вимагає комплексної роботи з їх розвитку і підтримки <sup>290</sup>. Спеціально організована школою робота з обдарованими учнями є реалізацією права особистості на індивідуальність, унікальність, внутрішню свободу, особистісну самореалізацію.

Виявлення і підтримка найбільш здібних і обдарованих дітей пов'язані з поступовим становленням на практиці особистісно-орієнтованих позицій учасників освітнього процесу. Проектування нового змісту навчання спрямоване на осмислення і розвиток реальної практики диференційованого підходу до розвитку обдарованості учня, розробку і введення до навчального процесу індивідуальних програм і планів, розвиток практики психолого-педагогічного і тьюторського супроводу, вирішення проблем особистісного розвитку здібної дитини засобами навчання, ефективної взаємодії педагога з учнем і його батьками. Така робота може бути ефективною лише за умов співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу – обдарована дитина, однолітки, батьки, педагоги, психологи, тьютори, адміністрація.

---

<sup>289</sup> Комплексна програма підтримки та розвитку обдарованих дітей «творча обдарованість» Сніжнянського міського відділу освіти на 2011-2015 роки : [Електронний ресурс] : режим доступу : [snezhnoe-rada.gov.ua/files/sovet/.../120.doc](http://snezhnoe-rada.gov.ua/files/sovet/.../120.doc)

<sup>290</sup> Морозова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в общеобразовательной школе : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://argo1.com.ua/54.htm>

Особливостями розвитку обдарованої дитини у контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання виступають не лише розвиток інтелектуальних здібностей, але і розвиток особистісних, комунікативних, регуляторних універсальних навчальних дій, що проявляються у становленні соціального інтелекту, творчих здібностей, цілепокладанні й рефлексії, умінні вести за собою (лідерства), брати на себе відповідальність (В.С. Юркевич, А.В. Кулемзина, Е. Ландау, О.І. Савенков)<sup>291</sup>. Адже, як зазначають О.Г. Веліканова та О.М. Дзюбенко, обдарованість – це не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а й своєрідний сплав її особистісних якостей<sup>292</sup>. Саме тому обдарована дитина й потребує до себе підвищеної уваги, що їй притаманні особливі риси характеру, особливості в мисленнєвій сфері й у навчальній діяльності.

На думку Т.Д. Сєдової, найкращою системою роботи з такими дітьми є така, в якій виявляється і розвивається кожна обдарована дитина. Система має бути спрямована, перш за все, на те, щоб пізнати таланти кожного і розвинути його. Педагоги, помічаючи обдарованість дитини (інтелектуальну, творчу, соціальну, будь-яку) і прокладаючи лінію її майбутнього розвитку, мають розширювати діапазон педагогічної підтримки можливого вибору обдарованої дитини, а не звужувати і наперед не визначати його, не маніпулювати, а давати можливість обирати. Свідомо йти шляхом нетрадиційного, інколи невідомого, але педагогічно виправданого з точки зору такого явища, як обдарованість<sup>293</sup>.

У розвитку творчих можливостей учнів великого значення набуває випереджальний характер навчання й виховання, обґрунтовуючи

---

<sup>291</sup> Демина Е.В. Приоритеты развития практики сопровождения одаренного ребенка в условиях специализированного обучения // Системы обучения интеллектуально одаренных детей в российской школе : Под ред. А.А. Никитина, В.Я. Синенко, Н.И. Яворского: Тезисы Всероссийской конференции. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010.

<sup>292</sup> Веліканова О.Г., Дзюбенко О.М. Система роботи з обдарованими учнями (з досвіду роботи Харківської спеціалізованої школи № 16) // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

<sup>293</sup> Сєдова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнівв освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

важливість якого відомий психолог Л. Виготський зазначав, що "лише те навчання є добрим, яке передує розвиткові дитини, тобто спонукає дитину до життя, пробуджує та приводить у дію низку внутрішніх процесів розвитку"<sup>294</sup>.

Зважаючи на це, пріоритетом розвитку практики навчання і виховання обдарованої дитини можна назвати її перехід на принципи випереджального супроводу (С.Г. Косарецький). Для здібного учня – це робота на випередження, вибудовування орієнтирів розвитку, побудова практики усвідомленого вибору, досягнення цілей особистісного зростання, процеси соціалізації<sup>295</sup>.

Організація навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі має бути спрямована не на максимальне навантаження учнів навчальним матеріалом, а на розвиток їх здібностей. Творчість учнів, новизна та оригінальність їхньої навчальної діяльності виявляються тоді, коли вони самостійно ставлять проблему і знаходять шляхи її вирішення. При цьому необхідно створювати умови для постійного зростання рівня творчості обдарованих дітей, знаходити оптимальні співвідношення всіх видів їх діяльності, щоб одержати найкращі результати<sup>296</sup>.

Одним із напрямів цієї роботи є педагогічний супровід – система підтримки та допомоги обдарованій дитині у навчально-виховному процесі. У даному контексті необхідно визначити значення поняття „супровід”. У словнику В. Даля супровід розглядається як "дія" за дієсловом "супроводжувати", "проводжати, супроводжувати, йти разом для супроводу, проводжати, слідувати"<sup>297</sup>. У новому тлумачному

---

<sup>294</sup> Веліканова О.Г., Дзюбенко О.М. Система роботи з обдарованими учнями (з досвіду роботи Харківської спеціалізованої школи № 16) // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

<sup>295</sup> Демина Е.В. Приоритеты развития практики сопровождения одаренного ребенка в условиях специализированного обучения // Системы обучения интеллектуально одаренных детей в российской школе : под ред. А.А. Никитина, В.Я. Синенко, Н.И. Яворского: Тезисы Всерос.конф. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010.

<sup>296</sup> Веліканова О.Г., Дзюбенко О.М. Система роботи з обдарованими учнями (з досвіду роботи Харківської спеціалізованої школи № 16) // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

<sup>297</sup> Даль В. Толковый словарь / В. Даль: в 4 т. – М.: Русский язык, 1982. –Т. 4. – 1982. – 488 с.

словнику української мови під супроводом розуміється "те, що супроводить яку-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось" <sup>298</sup>. С. У. Гончаренко відмічає багатоаспектність поняття "супровід", розрізняючи його як: дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось <sup>299</sup>.

Психолого-педагогічний супровід у сучасній педагогіці та психології розглядається досить широко. Уперше цей термін було використано у 1993 році у книзі "Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей" Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередниковою. Також він зустрічається у роботах А. О. Деркача. Організація психологічного супроводу у школі була розвинута у роботах М.Р. Батіянової. Автори цих робіт під *психолого-педагогічним супроводом* розуміють систему професійної діяльності педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання обдарованої дитини у конкретному освітньому середовищі. Як визначає М. Р. Батіянова, "... психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч" <sup>300</sup>.

Психологами виокремлюється поняття *"психологічний супровід"*, під яким розуміється створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організовується у межах освітнього закладу <sup>301</sup>. В. М. Зінченко визначає супровід як "систему професійної діяльності психолога, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії". Об'єктом супроводу психолога при цьому є дитина <sup>302</sup>. Автор пов'язує супровід з психологічною службою і діяльністю психолога у навчальному закладі.

І. Мамайчук психологічний супровід розглядає як діяльність пси-

---

<sup>298</sup> Новий тлумачний словник української мови. – Т. 4. – к.: АКОНІТ, 1999. – 684 с.

<sup>299</sup> Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

<sup>300</sup> Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 2.

<sup>301</sup> Батіянова М.Р. Организация психологической службы в школе / М.Р. Батиянова. – М.: Совершенство, 1998. – 268 с.

<sup>302</sup> Зінченко В.М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В.М. Зінченко // Дошкільна освіта. – 2004. – № 1. – С. 10.



холога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, які забезпечують успішну реабілітацію, особистісне зростання дитини з урахуванням особливостей розвитку в соціумі <sup>303</sup>.

І. Д. Бех пов'язує психологічний супровід з особистісно зорієнтованою моделлю виховання, яка передбачає залучення дітей до взаємодії з довкіллям і на цій основі "формування у дітей ціннісних ставлень до довкілля з позицій сучасної культури" <sup>304</sup>. Автор зазначає, що центральним ядром психологічного супроводу є конструктивна і гуманістично спрямована взаємодія, а центральним механізмом взаємодії виступає "особистісне спілкування педагога з вихованцем", спрямоване на "зближення ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу".

М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова вважають, що особливість психолого-педагогічного супроводу полягає у цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. Дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їх думку, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору. Педагогу потрібно не перебирати ці вибори на себе, а навчити учня ставити та досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями оточуючих людей і суспільними цінностями. На думку цих дослідників, супровід здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях <sup>305</sup>.

Інші дослідники, такі як В.А. Петровський, вважають, що психолого-педагогічний супровід – це програма зустрічей, спілкування педагога з дітьми, спрямована на створення умов для прояву й розвитку особистісних "устремлінь".

М. Качан вважає, що педагогічний супровід створює умови для того, щоб діти й дорослі повірили у свої різнобічні здібності. М. Р. Батіянова звертала увагу на те, що умови, котрі створюють пси-

---

<sup>303</sup> Міщик Л., Ветрова О. Соціально-педагогічний супровід обдарованої молоді у вищих навчальних закладах // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу : Спецви-пуск 7. – Слов'янськ, 2011. – С. 45-52.

<sup>304</sup> Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – №3. – С.4.

<sup>305</sup> Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу // Вопросы психоло-гии. – 2002. - № 2. – С. 2.



холог та педагог, вторинні стосовно умов даного освітнього середовища; вони залежать від освітніх технологій, які застосовані в даній школі, загальних виховних принципів педагогічного колективу. Тому для здійснення супроводу психологу спочатку потрібно органічно включатись у педагогічний колектив при безумовному дотриманні своєї автономності як професіонала й урахувувати особливості навчального закладу у своїй діяльності<sup>306</sup>.

Психолого-педагогічний супровід сьогодні є не просто сукупністю різноманітних методів коректувально-розвивальної роботи з дітьми, а виступає комплексною технологією, особливою культурою підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань її розвитку, навчання, виховання, соціалізації. Відтак, фахівець з психолого-педагогічного супроводу повинен не лише володіти методиками діагностики, консультування, корекції, але й мати навички системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію з цією метою учасників освітнього процесу (дитина, однолітки, батьки, педагоги, адміністрація)<sup>307</sup>.

Н.Ю. Синягина звертає увагу на те, що пріоритетними завданнями модернізації сучасної освіти є забезпечення високої якості освіти, яка не зводиться лише до навченості учнів, оволодіння ними набором знань і навичок. Якість освіти пов'язується з вихованням, поняттям "якість життя", що розкривається через такі категорії, як "здоров'я", "соціальне благополуччя", "самореалізація", "захищеність". Тому сфера відповідальності системи психолого-педагогічного супроводу не може обмежуватися завданнями щодо подолання труднощів у навчанні. Вона має охоплювати й забезпечення успішної соціалізації, збереження і зміцнення здоров'я, захист прав дітей і підлітків. За такого підходу об'єктом супроводу виступає навчально-виховний процес, предметом же його діяльності є ситуація розвитку дитини як сис-

---

<sup>306</sup> Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 4.

<sup>307</sup> Синягина Н.Ю., Косарецкий С.Г. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 "О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400108>.

тема її стосунків зі світом, з оточенням (дорослими й однолітками), із самим собою <sup>308</sup>, тобто психолого-педагогічний супровід розвитку дитини може розглядатися як супровід стосунків: їх розвиток, корекція, відновлення.

Узагальнюючи наведені вище підходи, можна дійти висновку, що загальною *метою* психолого-педагогічного супроводу дитини в навчально-виховному процесі є забезпечення нормального розвитку дитини. Для цього необхідно:

1. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання.

2. Скорегувати програми, які задовольняють пізнавальні потреби різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина навчальних програм, додаткові години, цикли занять розвивального навчання).

3. Спрямувати роботу з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини.

4. Скоординувати роботу фахівців з досліджуваної проблеми щодо надання кожному учневі індивідуальних рекомендацій щодо створення карт просування здібних дітей <sup>309</sup>.

За такого підходу *завдання* психолого-педагогічного супроводу полягають у:

- попередженні виникнення проблем розвитку дитини;
- допомозі (сприянні) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації (труднощі у навчанні, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин з однолітками, вчителями, батьками);
- психологічному забезпеченні освітніх програм;
- розвитку психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) учнів, батьків, педагогів.

---

<sup>308</sup> Синягина Н.Ю., Косарецкий С.Г. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 "О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400108>.

<sup>309</sup> Організація роботи з обдарованими дітьми у 2005-2006 н. р. // Управління школою. – 2005. – № 22-24. – С. 89.

До завдань, які необхідно вирішувати у супроводі обдарованих дітей, необхідно віднести й розробку індивідуальних освітніх маршрутів; формування адекватної самооцінки; охорону і зміцнення фізичного і психічного здоров'я; профілактику неврозів; попередження ізоляції обдарованих дітей у групі однолітків; розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів і батьків обдарованих дітей.

Супровід передбачає:

- інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства;
- оптимальну реалізацію цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість учня;
- максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме і повну самореалізацію, творчу налаштованість.

*І. Ромазан, Т. Чередникова* вважають, що дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. Залежно від ситуації розвитку групи, міжособистісних відносин окремих дітей психолого-педагогічний супровід проявляється в різних формах<sup>310</sup>.

Видами (напрямами) робіт з психолого-педагогічного супроводу є профілактика, діагностика (індивідуальна і групова (скринінг), консультування (індивідуальне і групове), розвивальна робота (індивідуальна і групова), коректувальна робота (індивідуальна і групова), психологічна освіта і освіта (формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетентності учнів, адміністрації освітніх установ, педагогів, батьків), експертиза (освітніх і навчальних програм, проектів, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності фахівців освітніх установ).

З огляду на зазначене, можемо виділити основні **компоненти** психолого-педагогічного супроводу:

- формування вміння жити в суспільстві, співпрацювати;
- розвиток здібностей до взаєморозуміння;
- формування відповідальності;

---

<sup>310</sup> Психологічний супровід школярів / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с. – С. 14.

- розвиток навичок спілкування;
- навчання вирішення життєвих проблем;
- стимулювання пізнавальної активності;
- формування почуття впевненості;
- розвиток навичок самоорганізації (самостійність у плануванні, самоконтроль, працездатність, уміння не перекладати на інших вирішення власних проблем);
- утворення і тренування вмінь у сфері самовизначення (розуміння власних завдань у конкретній ситуації, визначення відповідної лінії поведінки, здійснення вибору на основі рефлексії ситуації, усвідомлення обмежень)<sup>311</sup>.

Сьогодні в системі психолого-педагогічного супроводу разом з розглянутими вище традиційними видами діяльності реалізується такий комплексний напрям, як розробка (проектування) освітніх програм. Ці можливості відкриваються у зв'язку з відмінностями, які існують між навчальною і освітньою програмами. У навчальній програмі акцент робиться на опануванні знаннями, вміннями, навичками. В освітній програмі основна увага приділяється становленню, розвитку і вихованню особистості в сукупності її когнітивних, емоційних, мотиваційно-потребових характеристик. Таким чином, освітня програма на відміну від навчальної повинна виконувати не лише повчальну, але й діагностичну, прогностичну, коректувальну функції, що передбачає вивчення стартових можливостей і динаміки розвитку дитини в освітньому процесі і особливості у побудові системи психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу.

Освітня програма проектується спільно педагогом-психологом і вчителями. Н.Ю. Синягіна та С.Г. Косарецький у процесі її проектування виділяють декілька етапів<sup>312</sup>.

1-й етап: *мотиваційний* – встановлення емоційного контакту між педагогом і психологом, спільне обговорення передбачуваних результатів і умов співпраці, уточнення професійних очікувань.

---

<sup>311</sup> Психологічний супровід школярів / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с. – С. 13.

<sup>312</sup> Синягіна Н.Ю., Косарецький С.Г. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 "О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400108>.

2-й етап: *концептуальний* – розкриття сенсу і змісту майбутньої роботи для педагога, вироблення спільної мови, визначення ролі, статусу і загальної професійної позиції учителя і психолога стосовно дитини, розподіл між ними функціональних обов'язків, формування загальної мети, завдань, мотивів, сенсів співпраці.

3-й етап: *проектувальний* – розробка проекту освітньої програми на підставі орієнтовної діагностики наявного рівня розвитку; ознайомлення з проектом програми інших учасників освітнього процесу: психолого-педагогічна підготовка учасників освітнього процесу (що не брали участі в розробці проекту програми).

4-й етап: *реалізація проекту* – практична реалізація освітньої програми: одночасно проводиться поточна педагогічна діагностика, аналіз і рефлексія процесу реалізації програми, при утрудненнях проводиться поточна психологічна діагностика для визначення причин і можливостей усунення утруднень.

5-й етап: *діагностичний для рефлексії* – завершення процесу: підсумкова діагностика, спільний аналіз результатів, рефлексія, внесення пропозицій щодо проектування освітньої програми переходу на наступний ступінь освіти (розвитку).

Особливе місце у системі психолого-педагогічного супроводу школярів посідає *психологічний супровід обдарованої дитини*, який О.В. Дьоміна визначає як спрямованість на діагностику ситуації її розвитку, надання допомоги в адаптації в реальних життєвих умовах, формування мотиваційно-вольової сфери, подолання кризових ситуацій, гармонізацію міжособистісних стосунків, розширення репертуару соціальних ролей, психологічну підготовку до участі в олімпіадах, конкурсах, навчання навичкам саморегуляції<sup>313</sup>.

Метою роботи педагогічного колективу з обдарованими і здібними дітьми є, перш за все, діагностика обдарованості, а також створення відповідних умов для оптимального розвитку обдарованих дітей, потенційно обдарованих, а також просто здібних учнів, відносно яких є серйозна надія на якісний стрибок у розвитку їх здібностей. Тобто, у школі має бути створено освітній простір, який являє собою сукупність умов для розвитку особистості шляхом здійснення переходу від

---

<sup>313</sup> Демина Е.В. Приоритеты развития практики сопровождения одаренного ребенка в условиях специализированного обучения // Системы обучения интеллектуально одаренных детей в российской школе : Под ред. А.А. Никитина, В.Я. Синенко, Н.И. Яворского: Тезисы Всерос. конф. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010.

ідеї розвитку особистості до ідеї саморозвитку, самоактуалізації всіх учасників освітнього процесу. Ця мета спрямована на задоволення потреб суспільства в творчих, обдарованих громадянах і реалізується через цілісну систему технологічного пошуку, відбору і творчого розвитку обдарованих дітей у процесі впровадження нетрадиційних форм і методів навчання<sup>314</sup>.

Мета психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини реалізується через систему завдань. Цікавим з цієї точки зору є досвід Харківської спеціалізованої школи № 16 (О.Г. Веліканова, О.М. Дзюбенко). Головні завдання психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини, які ставить перед собою педколектив, поділяються на загальні і, враховуючи спеціалізацію школи, спеціальні.

*Загальні завдання:*

1. Виховання морально і фізично здорового покоління.
2. Створення умов для здобуття освіти понад державний мінімум.
3. Здійснення науково-практичної підготовки талановитої молоді, збагачення на її основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу держави.
4. Розвиток природних позитивних нахилів, здібностей та обдарованості учнів, потреби і вміння самовдосконалюватись, формування громадської позиції, національної свідомості, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії.
5. Надання учням можливостей для реалізації індивідуальних творчих потреб, забезпечення умов для оволодіння практичними вміннями і навичками наукової, дослідно-експериментальної діяльності відповідно професійної орієнтації.
6. Створення сприятливих умов для гуманізації освіти.
7. Формування в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння майбутньою професією.

---

<sup>314</sup> Веліканова О.Г., Дзюбенко О.М. Система роботи з обдарованими учнями (з досвіду роботи Харківської спеціалізованої школи № 16) // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.



8. Виховання школяра як людини моральної, відповідальної, людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе.

9. Розробка сучасних науково-методичних концепцій, форм, видів діяльності, матеріалів для використання їх у навчально-методичній роботі.

10. Ефективне впровадження інноваційних технологій навчання:

- технологія творчості (м/о вчителів початкової школи);
- технологія критичного мислення (м/о вчителів української мови та літератури, історії та географії);
- комунікативна технологія (м/о вчителів іноземної мови);
- проектна технологія (м/о вчителів фізики, математики, хімії).

11. Створення дієвої моніторингової системи оцінки навчальних досягнень учнів.

*Спеціальні завдання:*

1. Виховання позитивного ставлення до вивчення іноземних мов шляхом створення реальних можливостей для духовного розвитку та емоційного самовираження, через почуття власного успіху, морального комфорту.

2. Забезпечення постійного стимулювання інтелекту, розвитку мисленнєвих процесів: аналізу, умовиводів, осмислення, що підвищить рівень вивчення іноземних мов та інших предметів, поліпшить комунікативну спроможність та культуру спілкування учнів.

3. Оволодіння методами та прийомами самостійного вивчення іноземної мови, формування достатньої основи для набуття навичок, знань і світогляду, які необхідні для досягнення незалежності в організації навчання, роботи і відпочинку.

4. Розвиток розуміння структури мови і сприяння її засвоєнню і використанню в типових комунікативних контекстах і основних видах мовленнєвої діяльності (компонентах спілкування): слухання, говоріння, читання, письмо, оволодіння чотирма компонентами спілкування в межах комунікативних цілей.

5. Поглиблене вивчення іноземних мов, економічних наук.

6. Розвиток підприємницьких якостей у молоді; умінь приймати рішення, пристосовуватись до гнучких умов ринку праці.

7. Розвиток економіко-правової культури.

8. Розвиток комунікативних навичок, необхідних для придбання

ділових відносин<sup>315</sup>.

Відтак, цільова програма роботи школи з психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини повинна передбачати не лише діагностичну, статистичну, розвивальну і коректувальну складові, але й систему контролю, аналізу і прогнозу.

**Таблиця 1**

*Технологія психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей*

№ п/п	ЕТАПИ	ЗМІСТ РОБОТИ
1.	Аналітичний (1рік)	1. Аналіз результативності навчальної діяльності учнів. 2. Створення шкільної творчої групи вчителів для розробки програми. 3. Вивчення та аналіз літератури з проблеми. 4. Діагностика обдарованості. 5. Створення банку даних обдарованих та здібних дітей. 6. Цільова підготовка вчителя до реалізації програми.
2.	Практичний (1рік)	1. Реалізація програми. 2. Педагогічний і психологічний аналіз та корекція моделі РОЗС обдарованого учня. 3. Моніторинг індивідуальної траєкторії.
3.	Узагальнюючий (1рік)	1. Експертна оцінка результатів роботи з розвитку обдарованих учнів. 2. Вироблення рекомендацій для всіх учасників навчально-виховного процесу з проблем підтримки та розвитку обдарованих учнів.

Як приклад, наводимо технологію психолого-педагогічного супроводу обдарованих, талановитих та здібних дітей, розроблену Н. Докшиною й С. Кошель. Ця технологія передбачає створення умов для обдарованих учнів з метою розкриття їх потенційних можливостей та здібностей у процесі організації та створенні розвивавального освітнього збагаченого середовища (РОЗС) (таблиця 1)<sup>316</sup>.

<sup>315</sup> Веліканова О.Г., Дзюбенко О.М. Система роботи з обдарованими учнями (з досвіду роботи Харківської спеціалізованої школи № 16) // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проектів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

<sup>316</sup> Докшина Н., Кошель С. Робота з обдарованими та здібними дітьми // Психологічний супровід школярів / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – С 125-127.



Створена науковцями технологія може використовуватись як один із варіантів організації освітньої діяльності з обдарованими дітьми в загальноосвітньому навчальному закладі<sup>317</sup>.

Супровід дітей з ознаками обдарованості може будуватися за схемою: педагогічна і психологічна діагностика – створення банку даних – аналіз інформації – підтримка, розвиток і корекція труднощів.

У цілому система супроводу охоплює такі **основні напрями** роботи школи:

- Поглиблена психолого-педагогическая діагностика ступеня та якісного показника обдарованості дитини.
- Створення і постійне оновлення банку даних обдарованих дітей.
- Організація адекватного навчання.
- Індивідуальне і групове консультування для педагогів, батьків і учнів.
- Менторство (наставництво) – індивідуальне систематичне керівництво досвідченого фахівця розвитком обдарованого учня, встановлення тісного особистого контакту між ними.
- Організація і проведення предметних декад, конкурсів, оглядів і інтелектуальних марафонів для обдарованих школярів.
- Психолого-педагогічна підготовка учнів до міських, регіональних і республіканських олімпіад, конкурсів і оглядів.
- Сприяння в реалізації школярами своїх потенційних можливостей і спеціальних здібностей через різноманітні форми позашкільної роботи (гуртки, секції, студії, Мала академія наук та ін.).
- Залучення дітей до роботи в органах шкільного самоврядування, до участі в організації й проведенні шкільних заходів.
- Підготовка брошур, книг, статей й інших публікацій обдарованих дітей, а також публікацій про досягнення дітей із спеціальною обдарованістю.
- Спеціальні психологічні заняття, спрямовані на розвиток мислення, креативності і соціальних навичок (тренінги, міні-курси і та

---

<sup>317</sup> Докшина Н., Кошель С. Робота з обдарованими та здібними дітьми // Психологічний супровід школярів / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – С. 127.

ін.)<sup>318</sup>.

Діяльність педагогічного колективу в роботі з обдарованими і здібними дітьми повинна спиратися на такі **принципи**:

- індивідуалізації і диференціації навчання;
- максимальної різноманітності наданих можливостей для розвитку особистості;
- зростання ролі позаурочної діяльності;
- створення умов для спільної роботи учнів за мінімальної участі учителя;

• свободи вибору учнями освітніх послуг, допомоги, наставництва<sup>319</sup>.

Робота школи з обдарованими і здібними дітьми здійснюється **поетапно**.

1 етап – **аналітичний** – при виявленні обдарованих дітей ураховуються їх успіхи в певних видах діяльності.

2 етап – **діагностичний** – на цьому етапі здійснюється індивідуальна оцінка пізнавальних, творчих можливостей і здібностей дитини через різні види діяльності.

**Діагностика** дитячої обдарованості завжди вважалася суто психологічною, а не педагогічною проблемою. Однак, як зазначає Т.Д. Сєдова, сучасна педагогічна практика, особливо за впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання учнів, змушує розглядати діагностику дитячої обдарованості як невід'ємну складову педагогічного процесу. Як показує практика масової школи, діагностику мають проводити ті, хто займається розвитком і навчанням дітей. Проблема виявлення (діагностика) обдарованості на сьогодні розглядається на двох рівнях: психометричному і методичному (педагогічному). Учитель, працюючи з дитиною, має можливість постійно спостерігати за проявами її індивідуальності у повсякденному навчальному процесі, а тому повинен професійно реагувати і впливати на цей розвиток. Інакше обдарованість може "згасати", якщо для неї не створюються відповідні не стільки психологічні, скільки педагогічні умови. Таким чином, пошук обдарованих дітей та створення умов для

---

<sup>318</sup> Морозова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в общеобразовательной школе : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://argo1.com.ua/54.htm>

<sup>319</sup> Акользина Г.М. Психолого-педагогическое сопровождение одарённого ребёнка в семье и школе : [Електронний ресурс] : режим доступу : [ipk.68edu.ru/docs/deyat/mer/konf/odarennost/.../akolzina-g-m.doc](http://ipk.68edu.ru/docs/deyat/mer/konf/odarennost/.../akolzina-g-m.doc).

їх розвитку – це комплексна, ретельно спланована спільна діяльність дорослих – батьків, учителів, керівників гуртків та факультативів, шкільного психолога<sup>320</sup>.

На думку херсонського психолога Л. Слободенюк<sup>321</sup>, виявлення обдарованих дітей і розвиток їхніх здібностей є досить складним завданням щодо практичної реалізації. Психологічні дослідження останніх років засвідчили, що розвиток обдарованої дитини може бути загальмований на будь-якому етапі шкільного життя. Тому необхідно створювати систему спеціальної психологічної допомоги, суспільної підтримки обдарованих дітей. Автор рекомендує програму психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей, яка складається із семи послідовних етапів.

*I етап* передбачає проведення заходів, спрямованих на вивчення інтересів і початкового рівня розвитку дітей за допомогою анкетування вчителів, дітей, батьків, інтерв'ювання дітей і батьків, вивчення та аналізу результатів академічних досягнень учнів, результатів їхньої творчої роботи. На цьому етапі визначається чим відрізняються учні від однолітків за здібностями та поведінкою.

На *II етапі* відбувається тестування дітей учителями. Педагоги мають використовувати для пошуку та диференціації здібних, обдарованих, талановитих дітей тести, які складаються вчителями-предметниками та застосовуються для визначення рівня знань або вмінь учнів з конкретних навчальних дисциплін.

*III етап* характеризується визначенням рівня загального розумового розвитку дітей за допомогою стандартизованих (державних, регіональних) тестів здібностей та тестів загального розумового розвитку, що ґрунтуються на початковому матеріалі. На даному етапі оцінюються і ранжуються академічні досягнення учнів за державними та регіональними нормами.

На *IV етапі* використовуються психологічні тести. Оцінюються рівень розвитку пізнавальних процесів: пам'ять, тип мислення, увага,

---

<sup>320</sup> Седова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проектів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

<sup>321</sup> Слободенюк Л.І. Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей // Психолог. – 2003. – № 8 (56). – С.4-5.

уява, сприймання, відчуття, мовлення. Визначаються типологічні властивості нервової системи, функціональної асиметрії великих півкуль, характерологічні якості особистості, встановлюються індивідуальні відмінності учня щодо вікових норм. Для правильного застосування тестів необхідна відповідна підготовка.

*V етап* передбачає індивідуальне тестування дітей з підвищеними розумовими здібностями (за результатами I–IV етапів) психологом. Оцінюється і прогнозується рівень інтелектуальних, творчих, психомоторних здібностей та академічних досягнень учнів. Використовуються адаптовані психологічні тести інтелекту, креативності, академічних досягнень та психомоторні тести.

*VI етап* охоплює аналіз результатів діагностування на попередніх етапах (I–V) для визначення видів обдарованості досліджуваних дітей – психомоторна, інтелектуальна, творча, академічна, соціальна (соціальна компетентність; організаторські, лідерські здібності) та духовна (високі моральні якості, альтруїзм). Вивчаються умови, що необхідні для розвитку обдарованих дітей.

На *VII етапі* розробляються конкретні індивідуальні програми розвитку особистості обдарованої дитини з її психолого-педагогічним забезпеченням.

Дослідник зазначає, що виявлення обдарованості залежить від багатьох чинників, тому необхідно використовувати всі можливі джерела інформації про дитину. Тільки після зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, можна робити відповідні висновки<sup>322</sup>.

Результатом комплексної діагностики обдарованості є створення Банку даних обдарованих учнів, який є системою централізованого обліку, накопичення та збереження інформації про учнів, які є переможцями і призерами міських, обласних, міжрегіональних, Всеукраїнських і міжнародних етапів конкурсів, турнірів, змагань, олімпіад, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України, наукових конференцій тощо, які показали високі результати в спортивній, академічній, творчій, технічній і соціальній діяльності, та їх учителів-наставників. Як правило, Банк укладається за такими *видами обдарованості*:

---

<sup>322</sup> Слободенюк Л.І. Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей // Психолог. – 2003. – № 8 (56). – С.4-5.

- *академічна* (діти, які мають високі досягнення у навчальній діяльності);
- *інтелектуальна* (діти, які мають високі досягнення в дослідницькій, науковій діяльності тощо);
- *практично-перетворювальна* (раціоналізаторство, винахідництво, технічне моделювання, обдарованість у ремеслах тощо);
- *художньо-естетична* (хореографічна, сценічна, літературно-поетична, образотворча, музична тощо);
- *комунікативно-організаторська* (лідерська, ораторська, організаційна тощо);
- *психомоторна* (спортивна, спортивні танці тощо).

Основною метою створення Банку є забезпечення єдиної системи обліку обдарованих дітей навчального закладу; збір, систематизація та збереження інформації про досягнення обдарованих дітей; удосконалення системи роботи з обдарованою молоддю.

Актуальна інформація в Банку зберігається один рік, потім оновлюється. Доповнення до Банку можуть вноситись протягом року за результатами конкурсів, змагань, турнірів.

Банк даних обдарованих дітей, як правило, флотується за такими напрямками:

Академічна обдарованість:

- високі стабільні успіхи у навчальній діяльності при вивченні всіх предметів;
- високі досягнення при вивченні окремих предметів.

Інтелектуальна обдарованість:

- I-III місце в III та IV етапах Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін;
- I-III місце в очному турі Всеукраїнських інтернет-олімпіад;
- I-III місце на Всеукраїнських турнірах юних;
- I-III місце на II та III етапі Всеукраїнського конкурсу захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук;
- I-III місце на національному етапі конкурсу “Інтел-Еко Україна”, “Інтел-техно Україна”;
- Переможці та призери інших конкурсів інтелектуальної спрямованості обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня.

Практично-перетворювальна обдарованість:

- I-III місце у обласних, всеукраїнських, міжнародних змаганнях та конкурсах з судо-, авіа-, автомобельного спорту, технічної творчо-

сті, раціоналізаторства, різних видів ремесел тощо.

Художньо-естетична обдарованість:

- I-III місце у обласних, всеукраїнських, міжнародних конкурсах та фестивалях літературної, пісенної та музичної творчості, хореографії, образотворчого та прикладного мистецтва тощо.

Комунікативно-організаторська обдарованість:

- переможці конкурсів та фестивалів лідерського руху обласного, всеукраїнського та міжнародного рівнів;

- активна участь у суспільному житті області;

- активна участь в учнівському самоврядуванні.

Психомоторна обдарованість:

- I-III місце у спортивних, туристських змаганнях, фестивалях, турнірах обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня;

- членство у збірних командах України з різних видів спорту;

- виконання нормативів на звання кандидата в майстри спорту України;

- I-III місце у фестивалях, конкурсах та турнірах обласного, всеукраїнського та міжнародного рівня із спортивних танців, циркового мистецтва тощо.

3 етап роботи школи з обдарованими і здібними дітьми – **етап формування, поглиблення і розвитку здібностей.**

Педагогічний супровід обдарованості орієнтується на розробку спеціальних програм навчання обдарованих дітей, що сприяє в майбутньому соціальній реалізації творчої особистості. Кожна програма має передбачати можливості для створення творчих проблемних ситуацій, які спонукають учнів до творчого пошуку, або інших форм створення творчого продукту. Т.Д. Сєдова акцентує увагу на тому, що спеціальні програми, навчальні матеріали та інноваційні методи навчання складають головні передумови для забезпечення розвитку талановитих, здібних і обдарованих дітей <sup>323</sup>.

Дослідниця виділяє такі загальні методологічні основи розвитку творчості, на підставі яких формується середовище для обдарованих учнів:

---

<sup>323</sup> Сєдова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів в освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

- організація дослідницької діяльності;
- постановка учнями питань для інших з метою проведення діалогічних форм інтелектуального і логічного взаємоспілкування;
- самостійне висунення рішень та їх виконання, що характеризується інтенсивним пошуком вираження думки, інтелектуальних можливостей;
- підтримка ініціативи, втілення власної думки, гіпотези, яка виявляється в обґрунтуванні, доказах, у прагненні отримати логічну, соціальну оцінку відносно думки, або навчального продукту;
- творче самовираження в профільному визначенні як майбутній професії.

Серед усіх цих напрямів найважливішим уявляється адекватне **навчання обдарованих дітей**.

У процесі навчання обдарованих дітей учителям-практикам необхідно зважати на чинники, які можуть позитивно або негативно вплинути на розвиток їх пізнавальної діяльності. До негативних чинників Г.М. Акользіна відносить відсутність реального диференційованого навчання в умовах класу, орієнтацію на "середнього" учня, стримуючу систему репродуктивних завдань, наявність механізмів уникнення, маскування своїх можливостей обдарованими дітьми через відсутність умов самореалізації, низький рівень підготовки учителів для роботи з обдарованими дітьми, недооцінку ними законів творчості, слабе консультування батьків обдарованих дітей з питань індивідуалізації навчання, відсутність комплексної діагностики, що визначає загальну і спеціальну обдарованість<sup>324</sup>.

У розробці змісту навчальної діяльності для обдарованих школярів склалося декілька стратегічних ліній. Одні стратегії спираються на зміну кількісних характеристик навчальної діяльності (обсяг матеріалу, темп навчання), інші ґрунтуються на зміні якісних характеристик освіти (нові курси, характер подачі матеріалу)<sup>325</sup>.

Дослідники виділяють **кількісні стратегії**: прискорення та інтенсифікація. *Стратегія прискорення* припускає збільшення темпу

---

<sup>324</sup> Акользіна Г.М. Психолого-педагогическое сопровождение одарённого ребёнка в семье и школе : [Електронний ресурс] : режим доступу : [ipk.68edu.ru/docs/deyat/mer/konf/odarennost/.../akolzina-g-m.doc](http://ipk.68edu.ru/docs/deyat/mer/konf/odarennost/.../akolzina-g-m.doc).

<sup>325</sup> Морозова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в общеобразовательной школе : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://argo1.com.ua/54.htm>



(швидкості) проходження навчального матеріалу. Дослідження, проведені багатьма фахівцями, свідчать про те, що прискорення дозволяє обдарованій дитині оптимізувати темп власного навчання, що позитивно позначається на загальному інтелектуальному і творчому розвитку. Негативні наслідки прискорення незначні: зустрічаються окремі випадки, коли навантаження не відповідає ні здібностям, ні фізичному стану дитини. Прискорення здійснюється в таких організаційних формах як ранній вступ до школи, швидший (порівняно з традиційним) темп вивчення навчального матеріалу усім класом одночасно, "перескакування" обдарованої дитини через клас, радикальне прискорення (можливість займатися за університетською програмою), ранній вступ до ВНЗ.

*Стратегія інтенсифікації* передбачає не зміну швидкості засвоєння, а збільшення обсягу матеріалу, підвищення інтенсивності навчання. Інтенсифікація активно використовується у практиці роботи шкіл або класів з поглибленим вивченням окремих предметів. Поглиблення, при якому передбачено більш глибоке вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань. Даний тип стратегії навчання ефективний стосовно дітей, які виявили підвищений інтерес до конкретної галузі знань чи сфери діяльності. Практика такого навчання дозволяє відзначити ряд позитивних результатів, а саме: високий рівень компетентності у відповідній галузі знань, сприятливі умови для інтелектуального розвитку учнів тощо. Однак застосування поглиблених програм не вирішує всіх проблем, зокрема: не всі обдаровані діти виявляють зацікавленість певною сферою знань чи діяльності на ранніх стадіях свого розвитку; занадто рання спеціалізація навчання не завжди сприяє загальному розвитку дитини.

**Якісні стратегії** перебудови змісту освіти пов'язані з упровадженням у навчання нових розвивальних програм і методик для обдарованих дітей, що якісно відрізняються від стандартних. Увесь цей спектр заходів зазвичай називають терміном "*збагачення*", що орієнтоване на якісно вищий рівень змісту освіти з виходом за межі традиційної тематики за рахунок міждисциплінарних зв'язків. Крім того, збагачена програма передбачає оволодіння учнями різноманітними способами і прийомами розумової дослідницької діяльності. Таке навчання може здійснюватися як у межах традиційного освітнього процесу, так і під час участі учнів у дослідницьких проектах, спеціальних



інтелектуальних тренінгах тощо. До стратегії збагачення належать такі підходи:

- *індивідуалізація навчання*, один з основних варіантів якісної зміни змісту освіти обдарованих. Головною ідеєю цієї стратегії виступає не формування особистості із заздалегідь заданими властивостями за встановленою моделлю, а створення умов для повноцінного прояву і розвитку специфічних особистісних якостей обдарованих дітей.

- *навчання мисленню*, напрям роботи з цілеспрямованого розвитку інтелектуально-творчих здібностей обдарованих дітей. Інтелект слугує фундаментом навчання і є закономірним результатом дозрівання організму. Багато педагогів-новаторів приділяють особливу увагу спеціальному, цілеспрямованому розвитку креативності, навчанню дітей техніці і технології розумових дій, процесам ефективного пізнавального пошуку.

- *дослідницьке навчання*, активізація пізнавальної діяльності учнів за рахунок надання йому дослідницького, творчого характеру, що дозволяє передати учневі ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності. Самостійна дослідницька практика дітей розглядається як найважливіший чинник розвитку творчих здібностей.

- *проблематизація (проблемне навчання)*, вид якісної зміни змісту освіти, який передбачає постановку перед дітьми навчальних проблем, стимулювання особистісного розвитку учнів в умовах застосування педагогами оригінальних методів подання матеріалу, пошуку нових значень і альтернативних інтерпретацій базових понять, використання дослідницьких методів у процесі навчання тощо. Як правило, такі програми виступають компонентами збагачених програм або існують як самостійні тренінгові позанавчальні програми. Освоєння навчального матеріалу будується таким чином, щоб діти могли виявляти проблеми, знаходити способи рішення і, зрештою, вирішувати їх. Для цього учнів необхідно навчати вмінню бачити проблеми. Особливі методичні прийоми проблемного навчання дозволяють навчити учнів виділяти і ставити проблему, пропонувати можливі рішення, робити висновки відповідно до результатів перевірки, застосовувати висновки до нових даних, узагальнювати.

- *розробка програм розвитку соціальної компетенції*. Часто дитина, випереджаючи однолітків за рівнем розвитку мислення, відстає від них у психосоціальному розвитку. З метою подолання цих про-

блем створюються програми спеціальних інтегрованих курсів, спрямованих на розвиток емоційної сфери, корекцію міжособистісних стосунків у колективі, самоактуалізацію. У межах цих курсів можливе проведення діагностики рівня сформованості особистісних якостей і створення умов для цілеспрямованої корекції індивідуальних особливостей<sup>326</sup>.

У навчанні обдарованих дітей використовуються активні форми роботи, зокрема нестандартні типи уроків; діяльнісний тип навчання; посилення особистісно орієнтованого і оцінно-аналітичного компонентів уроку, елективних і гурткових занять; застосування розвивальних дидактичних технологій, додаткові і консультаційні заняття, тренінги; інтелектуальні вікторини, брейн-ринги, дебати, інтелектуальні марафони, науково-практичні конференції й предметні олімпіади різного рівня організації; фестивалі, змагання; проектна і навчально-дослідницька діяльність; огляди-конкурси портфоліо навчальних і позанавчальних досягнень учнів.

Г.М. Акользіна вважає, що важливо стимулювати соціальні досягнення, прояв доброти, щедрості, терпіння, що дозволяє дитині позбавитися від власної винятковості, а батькам – від "експлуатації" дитячої обдарованості.

Реалізація передбачених заходів дозволяє сформувати систему роботи з обдарованими і здібними дітьми, створити базу для розвитку здібностей, удосконалювати форми роботи з цією категорією дітей, публікувати найцікавіші роботи у шкільному друкованому виданні, створити банк даних обдарованих учнів, підвищити кваліфікацію педагогів, що працюють з обдарованими дітьми<sup>327</sup>.

О.Г. Веліканова і О.М. Дзюбенко пропонують систему форм та методів формування різних видів обдарованості (таблиця 2).

Одним із найважливіших засобів реалізації психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів є **моніторинг динаміки розвитку творчого потенціалу учнів**, який здійснюється за такими напрямками<sup>328</sup>:

---

<sup>326</sup> Морозова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в общеобразовательной школе : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://argo1.com.ua/54.htm>

<sup>327</sup> Акользіна Г.М. Психолого-педагогическое сопровождение одарённого ребёнка в семье и школе : [Електронний ресурс] : режим доступу : [ipk.68edu.ru/docs/deyat/mer/konf/odarennost/.../akolzina-g-m.doc](http://ipk.68edu.ru/docs/deyat/mer/konf/odarennost/.../akolzina-g-m.doc).

<sup>328</sup> Веліканова О.Г., Дзюбенко О.М. Система роботи з обдарованими учнями (з досвіду роботи Харківської спеціалізованої школи № 16) // Організація роботи з обдарованими учнями

- визначення рівня знань учнів з конкретних навчальних дисциплін за допомогою експертних контрольних робіт (за текстами адміністрацій); аналіз динаміки цього показника;
- аналіз динаміки ефективності навчання за шкільними статистичними матеріалами семестрової підсумкової успішності;
- вивчення та аналіз динаміки рівня особистісної зрілості та адаптованості учнів за допомогою експериментальної програми "Психолого-педагогічне супроводження розвитку соціальної особистості учня";

**Таблиця 2**

*Форми та методи розвитку різних видів обдарованості*

<b>Види обдарованості</b>	<b>Форми та методи</b>
Інтелектуальна обдарованість	наукова шкільна конференція "Мій внесок в наукову скарбницю країни", інтелектуальні конкурси, участь у наукових конференціях ВНЗ, публікації наукових статей учнів
Академічна обдарованість	олімпіади, інноваційні технології навчання на уроках, індивідуальні консультації самоосвіта
Художня обдарованість	гурток малювання, гурток художньої вишивки, шкільний театр, співробітництво із школою мистецтв
Лідерство	організація "Ділова дитина", "Євроклуб", шкільна система самоврядування, щорічний парад "Переможців" (шкільний Олімп), загальношкільні щотижневі лінійки
Спортивна обдарованість	гурток бальних танців, гурток сучасних танців, художня гімнастика, рукопашний бій (співробітництво з федерацією бойових мистецтв), футбол, баскетбол тощо.

- оцінка професійного потенціалу педагогічного колективу школи за статистичними матеріалами і аналіз його динаміки;
- виявлення рівня розвитку творчих здібностей учнів старших класів за допомогою оригінальних психологічних експрес-методик і аналіз динаміки цього показника, зв'язок його з навченістю та рівнем соціального та особистісного розвитку;
- дослідження психологічних установок, мотивації, ціннісних орієнтацій педагогів школи за допомогою спеціально розроблених анкет, аналіз динаміки цих показників;

---

ми: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

- проведення експрес-дослідження соціально-психологічних особливостей розвитку навчального закладу і подальше відстеження динаміки цього розвитку;

- застосування інноваційної моніторингової методики контролю залишкових знань учнів.

О.Г. Веліканова і О.М. Дзюбенко пропонують **алгоритм моніторингу** динаміки розвитку творчого потенціалу учня, який складається з таких етапів:

1. Збір інформації про рівень розвитку творчих здібностей учнів.
2. Систематизація зібраної інформації.
3. Планування.
4. Мотивація.
5. Координація.
6. Системний контроль і облік.

Моніторинг динаміки розвитку творчого потенціалу учня забезпечує продуктивну організацію роботи з академічно здібними учнями.

Таким чином, як засвідчує досвід роботи педагогів, психолого-педагогічний супровід обдарованих учнів здійснюється за такими напрямками:

✓ діагностична робота з метою виявлення інтелектуальних, особистісних, мотиваційних особливостей; заповнення щоденників та паспортів;

✓ консультаційна та корекційно-розвивальна робота за результатами діагностики;

✓ індивідуальна та групова розвивальна робота;

✓ просвітницька діяльність практичного психолога, соціального педагога;

✓ організаційно-методична робота (формування банків даних за алгоритмом);

✓ діагностика учасників МАН;

✓ консультації, тренінгові заняття з учасниками-слухачами МАН;

✓ оновлення банків даних обдарованих учнів за результатами участі у шкільних, міських, обласних, республіканських заходах;

## Психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей

### Діагностична робота

- вивчення типів темпераменту;
- виявлення типів акцентуацій характеру;
- виявлення рівнів та типів тривожності;
- вивчення особливостей особистості;
- вивчення класного колективу;
- вивчення рівня домагань учнів;
- виявлення домінуючої загальної мотивації;
- вивчення загального рівня розумового розвитку;
- вивчення типів інтелекту;
- вивчення творчих здібностей особистості;
- вивчення творчого потенціалу особистості

### Консультаційна робота

Діти

Педагоги

Батьки

Адміністрація  
школи

### Корекційно-відновлювальна та розвивальна робота

#### Напрямки роботи:

когнітивна сфера;  
мотиваційна сфера;  
особистісна сфера;  
емоційна сфера.

#### Форми роботи:

семінари, практикуми;  
тренінги;  
розвивальні вправи;  
вправи на релаксацію.

### Просвітницька діяльність педагога

#### Діти:

- тренінги;
- семінари-практикуми;
- гуртки;
- факультативи;
- курси та ін.

#### Батьки:

- батьківський лекторій;
- батьківський університет;
- батьківський всеобуч;
- „круглий” стіл;
- диспути та ін.

#### Педагоги:

- консилиум;
- семінар;
- семінар-практикум;
- „круглий” стіл;
- педагогічні наради та ін.

### Зв'язки з громадськістю

- центр наукової творчості;
- благодійні фонди;
- гуртки;
- спортивні секції;
- соціальні центри;
- центр зайнятості та ін.

### Організаційно-методична робота

- створення програм роботи з обдарованими учнями;
- участь у науково-методичних об'єднаннях;
- створення банку даних тощо.

✓ психологічна робота з підготовки до державної атестації (схема 1) <sup>329</sup>.

У сучасній соціокультурній ситуації зростає роль і відповідальність сім'ї (батьків) за виховання дітей. Проте, як свідчить практика, багато батьків, орієнтованих на активну участь у вихованні власних дітей, відчують нестачу знань у галузі педагогіки і психології, мають низьку педагогічну і психологічну культуру. Роботу з батьківською громадськістю, таким чином, слід розглядати як найважливіше завдання, що вирішується в системі психолого-педагогического супроводу як в традиційних формах консультування і освіти, так і в досить новій для системи супроводу формі спільних (батьки і діти) семінарів-тренінгів з розвитку навичок спілкування, співпраці, вирішення конфліктів.

Вирішення завдань психолого-педагогического супроводу дитини не може бути обмежене безпосередньою взаємодією психолога з дитиною, а вимагає організації роботи з педагогами і батьками як учасниками навчально-виховного процесу.

Традиційно цей напрям визначається як психологічна освіта. Затвердження парадигми розвивальної, особистісно-орієнтованої освіти, завдання підвищення професіоналізму педагогічних кадрів вимагають переходу від традиційної моделі психологічної освіти до моделі розвитку психологічної компетентності педагогів, оснащення їх антропо- і психотехнікою, що дозволяє вирішувати актуальні завдання розвитку і виховання дитини, її навчання <sup>330</sup>.

Нині педагогам доводиться працювати з неоднорідним контингентом дітей. Реальна практика освіти потребує педагога-професіонала, здатного до роботи з різними категоріями дітей (дітей з особливостями

---

<sup>329</sup> Докшина Н., Кошель С. Робота з обдарованими та здібними дітьми // Психологічний супровід школярів / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – С 127.

<sup>330</sup> Синягина Н.Ю., Косарецкий С.Г. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 "О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400108>.

ми в розвитку, обдарованих дітей, дітей – представників різних етнічних і субкультурних спільностей)<sup>331</sup>.

Тому тут важливе значення, на думку Т.Д. Сєдової, має навчально-семінарська діяльність з учителями в цьому напрямку, яка орієнтується на актуалізацію уваги педагогів на особливостях учнівської пізнавальної сфери, в якій проявляється дитяча індивідуальність, характерологічна для більшості обдарованих дітей.

Система семінарських занять для педагогів охоплює основні орієнтири "контури" виявлення обдарованості за особливостями пізнавальної сфери учня, а саме:

- прихильність до завдань, задач дивергентного типу, особливості яких є наявність декількох правильних відповідей;
- оригінальність мислення, яка проявляється в мисленні і поведінці;
- гнучкість мислення у швидкому знаходженні рішень, установленні асоціативних зв'язків;
- легке генерування ідей, як реакція на проблемну ситуацію;
- легкість в асоціації, тобто здібність знаходити аналоги там, де традиційно вони не знаходяться;
- здатність до прогнозування в різних аспектах діяльності;
- висока концентрація уваги під час виконання складних довготривалих завдань;
- відмінна пам'ять як важливий фактор обдарованості;
- здатність до оцінювання, що розглядається науковцями як похідна критичного мислення і оцінювання власного продукту навчальної діяльності;
- усталеність інтересів як ознака обдарованості в певному напрямку;
- самоактуалізація як бажання постійно втілювати, реалізовувати свої здібності;
- соціальна автономність як одна з основних особливостей обдарованості;

---

<sup>331</sup> Синягина Н.Ю., Косарецкий С.Г. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 "О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400108>.



- пізнавальний егоцентризм, пов'язаний з особливістю мислення;
- лідерство і змагальність;
- особливості емоційного розвитку, що характеризується підвищеною уразливістю.

Така цілеспрямована навчально-семінарська діяльність з педагогами дозволяє зорієнтувати вчительську увагу на особливостях учнівської обдарованості як явища<sup>332</sup>.

Аналіз досвіду роботи вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів з розвитку здібностей дитини свідчить про те, що робота з обдарованими учнями має бути цілеспрямованою, керованою, систематичною; повинна здійснюватися цілісно, охоплювати всі види навчальної та виховної діяльності; до неї мають бути залучені практично всі вчителі школи. Організація роботи школи по розвитку здібностей і талантів учнів передбачає кілька етапів здійснення:

1. Діагностичний: виявлення дітей, які мають здібності до певних видів діяльності; відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем.

2. Формувальний: створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованих дітей.

3. Мотиваційно-стимулюючий: стимулювання учнів до саморозвитку та самовдосконалення.

4. Контрольно-результативний: підведення підсумків здійсненої діяльності, виявлення недоліків та позитивних зрушень, корекція подальшої роботи.

У виховній роботі з обдарованими дітьми мають бути задіяні як фахівці, так і батьки учнів. Зокрема до функцій класного керівника входять: аналіз роботи та постановка завдань; планування роботи з класним колективом; організація виховного процесу; організація роботи учнівського колективу; робота з батьками та шкільним психологом. Практичний психолог повинен забезпечити психодіагностичну, профілактичну, корекційну та розвивальну роботу; організаційну, дослідну, методичну та самоосвітню роботу; просвітницьку та психо-

---

<sup>332</sup> Седова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнівв освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.



профілактичну роботу з педагогами та батьками. Діяльність учителів-предметників спрямована на формування міжособистісних стосунків; індивідуального стилю педагогічного спілкування; роботу з обдарованими учнями. Цілеспрямована робота з батьками учнів передбачає роботу батьківського всеобуча; індивідуальні консультації; батьківські збори; участь батьків у роботі піклувальної ради, у загальношкільних заходах.

Основними формами виховної роботи школи з обдарованими дітьми є інформаційно-масові (дискусії, диспути, „філософський стіл”, інтелектуальні брейн-ринги); діяльнісно-практичні групові (огляди-конкурси, вечори акторської майстерності, виставки власних робіт); інтегровані (шкільні клуби, КВК, фестивалі, гуртки). Такі форми сприяють розвитку особистості, створюють умови для розкриття талантів та самореалізації.

При цьому дуже важливо разом із дітьми розкрити їхню індивідуальність, віднайти та виокремити ті чинники, які зумовлюють обдарованість дітей у різних видах діяльності. Тільки тоді можна сподіватися на відповідні результати.

Актуальними залишаються і вимоги *ранньої діагностики* обдарованості з метою її цілеспрямованої підтримки, оскільки наявною є тенденція до *поступового згасання обдарованості* з віком за відсутності умов для її розвитку. При цьому позитивною тенденцією вважаємо намагання батьків, вихователів, учителів виявляти домінуючі здібності дитини.

Узагальнення педагогічного досвіду роботи школи по проектуванню розвитку здібностей та обдарувань учнів показало, що виділені компоненти тісно пов'язані між собою, взаємозумовлені та становлять єдиний комплекс, системоутворюючим чинником якого є діяльність учителя. На нашу ж думку, вчителі часто не готові до роботи з обдарованими дітьми. При цьому ми підтримуємо позицію значної кількості психологів і педагогів, що обдарованою є кожна дитина, але кожна обдарована по-своєму. Більшість же вчителів не готові враховувати у своїй діяльності обдарування кожної дитини. Як результат неспроможності вчителів роздивитися в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності, особистість часто не може правильно обрати життєвий шлях, що зрештою негативно позначається на науковому та інтелектуальному потенціалі держави в цілому, на рівні її економічного та соціального розвитку.

### 3.3. МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Перехід до реалізації нової парадигми вищої освіти вимагає вирішення сучасних проблем навчального процесу на особистісно організовано підході. В зв'язку з цим проблема з'ясувати провідні методи, засоби, форми особистості зорієнтованого навчання стає особливо актуальною.

Теоретико-методичні заходи особистісно зорієнтованого навчання у контексті розкриття фундаментальних основ оновлення сучасної дидактики розробляються в працях В.І. Бондаря, О.А.Дубасенюк, І.А. Зязюна, В.В. Краєвського, Н.В. Кузьміної, А.В. Хуторського, І.С. Якиманської та інших. Ці вагомні наукові здобутки стали підґрунтям для подальших досліджень методико-організаційного аспекту досліджуваної проблеми.

Методичне забезпечення особистісно зорієнтованого підходу зконцентровано в обґрунтуванні факторів активізації навчальної діяльності, як процесу організації навчання, що сприяв самотійно творчим діям учасників освітнього процесу в засвоєнні знань, умінь, навичок. Особистісно зорієнтований підхід у навчанні передбачив створення умов для розвитку пізнавальних потреб, інтересів, виявляється через прагнення мислити, пізнавальну самотійність у процесі сприймання, відтворення, розуміння творчого застосування<sup>333</sup>.

Розглянемо дану проблему враховуючи специфіку викладання предметів гуманітарного циклу, суттєвим фактором активізації навчальної роботи на основі особистісно зорієнтованого підходу є розвиток мотиваційних засад. Мотивування як «сполука активності організму і його цілеспрямованості»<sup>334</sup> сприяє самореалізації, самовираженню особистості викликає потребу у віддачі знань, стимулює виникнення в неї прагнення життєвого успіху.

Навчальна діяльність завжди суб'єктивно мотивована й є об'єднанням процесів, підпорядкованих одному мотиву.

Вирішальним фактором активізації навчальної діяльності при

---

<sup>333</sup> Педагогічний словник / за редакцією М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 536 с. – С. 258.

<sup>334</sup> Там само. – С. 327.

особистісно зорієнтованому підході є виховання здатності до самостійної роботи.

У процесі самостійної навчальної роботи особистість засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями та навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності й організовує свою діяльність відповідно до поставлених завдань<sup>335</sup>.

Створення умов для активного спонукання до творчого самостійного опрацювання навчального матеріалу сприяє особистісно орієнтований підхід, а саме та система методів, заходів, прийомів навчання, яка застосовується.

Навчання як потужний освітньо-культурний чинник має бути спрямоване на розкриття внутрішніх ресурсів особистості, виявлення вже закладених у ній потенційних можливостей. Від того, як організовано навчання, як вчать мислити залежить творчий чи нетворчий шлях особистості в подальшому житті. «Не знання самі по собі, а творче ставлення до них формують культуру»<sup>336</sup>. Тому ефективність навчання залежить від уміння педагога обрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного навчального заняття, застосувати оптимальні педагогічні технології, які б проектували кінцеві якості особистості.

Потрібно надавати перевагу тим методам, які звернені до свідомості й активності в навчанні. Саме особистісно зорієнтоване навчання, як різновид активного, має свої особливості. Сутність його в тому, що в навчальний процес залучаються всі, але кожен робить індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Це співнавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і педагог, і учень або студент є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

У наш час, коли обсяг інформації збільшився, дидактична функція педагога полягає не в передаванні знань, а у формуванні вмінь та навичок здобути їх.

На різних етапах процесу навчання доцільно використовувати

---

<sup>335</sup> Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи. Навчальний посібник / за заг.ред. О.Ф. Мороза. – К.: НПУ, 2003. –267 с. – С. 61.

<sup>336</sup> Краєвський В. Методологія педагогіки: минуле і сучасне // Педагогіка. – 2002 –№1 – С. 10.

інтерактивні методи.

На початковому етапі це ознайомлення з поняттям, активізації опорних знань та вмінь рекомендуємо застосувати фронтальну форму організації навчальної діяльності. Вони вчаться спостерігати, зіставляти, порівнювати. Колективне спілкування сприяє взаємопорозумінню, адже «мальовничість слова» майстра надихає на співпрацю<sup>337</sup>.

На етапі закріплення, корекції, контролю, узагальнення розширюється уявлення про досліджувану ситуацію, розвивається вміння добирати засоби її вирішення. Парна та групова робота допоможе розв'язати певну проблему, дійти певного висновку, обґрунтувати рішення. Спілкуючись у групі учень або студент не тільки вчиться сам, а й вчить інших. Тут панує високий рівень обміну інформації, є можливість висловитись кожному, створюючи діалогічне мовлення. Робота в малих групах будується на принципах рівноправності<sup>338</sup>.

На етапі застосування здобутих знань розвивається комунікативне вміння створювати, проектувати явище. Підвищений інтерес до знань спонукає учнів та студентів самостійно знаходити джерела задоволення своїх природних нахилів, розкриває внутрішній потенціал кожного. Тому вони охоче об'єднуються в групи за інтересами. Саме в цих групах працюють індивідуально, самостійно добиваються результату, який об'єднується в кінцевий результат усієї групи.

Працюючи в режимі постійного пошуку новизни, учні й студенти розвивають мислення та уяву, набувають комунікативних навичок монологічного мовлення, проявляють творчі можливості. Саме тому навчання стає бажаним, бо на ньому створюються нові твори, роздуми, висновки з дослідження; інсценізуються власні та авторські уривки; придумуються ігри та кросворди; випускаються газети, ведуться словники та альманахи тощо.

Перед початком формування будь-яких умінь потрібно виявити, на якому рівні володіють ними кожен з учнів або студентів. Проте, зважаючи на чисельність і різноаспектність завдань, що стоять перед педагогом, це є складним завданням.

---

<sup>337</sup> Скуратівський І.І. Інтелектуальні засади мовленнєвого розвитку учнів основної школи // Науково-методичний журнал «Українська мова і література в школі». – 2005. — № 2 – с. 15-20

<sup>338</sup> Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – Київ., 2003. – С. 17.

Різновиди вмінь	
Організаційно-інформативні	<p><b>Усвідомлює і визначає</b> мотив і мету власної пізнавальної і життєтворчої діяльності;</p> <p><b>Планує</b> діяльність для досягнення мети, розподіляючи її на етапи;</p> <p><b>Оцінює</b> проміжні і кінцеві результати пізнавальної діяльності, робить відповідні корективи.</p>
Узагальнюючо-пізнавальні	<p><b>Аналізує</b> поняття, явища, закономірності;</p> <p><b>Порівнює, систематизує, узагальнює, конкретизує</b> їх; <b>Робить висновки</b> на основі спостережень;</p> <p><b>Виділяє головне</b> з-поміж другорядного;</p> <p><b>Моделює</b> поняття, явища, закономірності;</p>
Дослідницько-пошукові	<p>Уявляє словесно описані предмети, явища, фантазує на основі сприйнятого;</p> <p><b>Прогнозує</b> подальший розвиток певних явищ;</p> <p><b>Переносить</b> раніше засвоєні знання і вміння в нову ситуацію;</p> <p><b>Помічає і формулює проблеми</b> в процесі навчання і життєтворчості;</p> <p><b>Усвідомлює будову</b> предмета вивчення;</p> <p><b>Робить припущення</b> щодо способу розв'язання певної проблеми;</p> <p><b>Добирає аргументи</b> для його доведення;</p> <p>Спростовує хибні припущення і твердження.</p>
Ціннісно-рефлексивні	<p><b>Помічає і цінує красу</b> в мовних явищах, явищах природи, у творах мистецтва, у вчинках людей і результатах їхньої діяльності;</p> <p><b>Спроможний</b> критично оцінювати відповідність своїх вчинків загальнолюдським моральним нормам, усувати помічені невідповідності;</p> <p><b>Переконаний</b>, що творити добро словом і ділом – обов'язок кожної людини.</p>

Крім того, слід докласти максимум зусиль на роз'ясненні важливості оволодіння вміннями вчитися і не пропускати жодної нагоди, щоб довести на конкретних прикладах користь від цього. Тому більш реалістичним і перспективним буде такий алгоритм дій:

- 1) Педагог показує спосіб виконання певної дії колективу;
- 2) Належним чином мотивовані учні або студенти намагаються запам'ятати показаний спосіб, щоб на аналогічному матеріалі вчитися виконувати його спочатку під контролем педагога, а потім і самостійно;
- 3) У процесі навчання педагог намагатиметься поступово забезпечити готовність кожного учня або студента до дедалі повноціннішої самостійності, заохочуючи до самоконтролю за власним пізнавальним процесом, а ті в свою чергу, дедалі серйозніше і сумлінніше ставитимуться до поручень педагога.

Після визначення у процесі тестування рівня володіння аудиторією і загальнонавчальним матеріалом, дуже важливо дібрати серед них найздібніших і залучити їх до виконання функцій консультантів, тобто помічників в парній і груповій роботі <sup>339</sup>.

Розвиток творчих здібностей кожної особистості, від якої великою мірою залежить як життєвий успіх кожного з нас, так і суспільний прогрес, бо він визначається передусім рівнем розвитку інтелекту.

Підсумовуємо: отже, для успішного навчання кожному потрібно володіти:

- 1) Стратегічними організаційно-інформативними вміннями, з допомогою яких ми здійснюємо загальне керівництво процесу пізнання;
- 2) Тактичними узагальнюючо-пізнавальними вміннями (аналізувати, тобто розкласти ціле на частини, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати та інше);
- 3) Пошуково-дослідницькими вміннями, що є інструментом побудови нового, раніше не існуючого у нашому духовному світі;
- 4) Ціннісно-рефлексивними для того щоб наша діяльність відповідала законам добра і краси.

У такий спосіб забезпечуємо необхідну загальну мотивацію пі-

---

<sup>339</sup> Скуратівський І. І. Інтелектуальні засади мовленнєвого розвитку учнів основної школи // Науково-методичний журнал «Українська мова і література в школі». — 2005. — №2 — С. 18-19.

знавального процесу.

На практиці реалізувати це допомагають різноманітні форми та методи:

- Лекційно-просвітницька та індивідуально-консультативна робота будуть: лекція-дискусія, яка дає педагогу можливість керувати думкою групи і використовувати цю думку для зміни негативних установок і помилкових поглядів, активізувати пізнавальну діяльність в аудиторії; лекція з інтенсивним зворотнім зв'язком має поряд з традиційною лекційною роботою періодичне використання технічних засобів; лекція із застосуванням «мозкового штурму» полягає у генеруванні учнями різних ідей, рішень щодо проблеми, яка розглядається на лекції з наступним узагальненням відповідей; лекція з розглядом мікроситуацій за формою аналогічна лекції-дискусії, але при цьому обговорюються і аналізуються конкретні ситуації з реальної практики. При цьому педагог активізує слухачів, розвиває дискусію і спрямовує її в потрібному напрямі, аргументовано підводить аудиторію до колективного висновку або узагальнення<sup>340</sup>;

- Моделювання й аналіз ситуації, спілкування;
- Дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій та установок слухачів;
- Тренінгова практика;
- Практичні заняття;
- Виконання спеціальних завдань під час індивідуальної роботи та науково-дослідницької діяльності.

Всі ці форми і методи ефективно реалізуються при особистісно зорієнтованому підході в навчанні.

Сучасна дидактика вимагає від суб'єктів учіння не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й, найголовніше, - вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності і творчо розвивати. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток учнів та студентів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати навчальні та професійні завдання. Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення,

---

<sup>340</sup> Капітанець С. Форми і методи формування стилів педагогічного спілкування // нові технології навчання. – Київ, 2000. – С. 73.

рефлексивної сфери мислення (самосвідомості, саморегуляції, розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування<sup>341</sup>.

За ступенем активності або характеру навчально-пізнавальної діяльності в особистісно зорієнтовному навчанні можна виокремити імітаційні та неімітаційні методи.

Імітаційні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності розподіляються на ігрові та неігрові.

До ігрових належать розігрування і ділові ігри різних модифікацій. Вони заповнюють ту прогалину в навчальному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи (наприклад, словесні методи, практичні заняття тощо), але не замінюють їх. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою і особливостями певної професійної діяльності, а також, сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Окрім того, вони суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час бесід, лекцій, розповідей, семінарів, практичних занять, удосконаленню практичних навичок та вмінь, їх застосуванню, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом.

Основна функція цих занять полягає в навчанні шляхом конкретних дій (чим ближча ігрова діяльність до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність).

Основними різновидами ігрових методів активізації навчально-пізнавальної діяльності є метод інсценування та ділові ігри.

Метод інсценування має багато спільного з театром, який викликає сильні почуття і, відповідно, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Цей метод – один із найдавніших, він найбільш ефективний й нині, оскільки забезпечує умови максимального наближення дидактичного процесу до дійсності.

Характерними особливостями цього методу є, по-перше, ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує свого вирішення; по-друге, надання їм ролей конкретних посадових осіб, які існують у реальній ситуації; по-третє, розподіл цих ролей між учасниками навчального процесу. Метод інсценування забезпечує та-

---

<sup>341</sup> Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – Київ, 2003. – С. 119.



кі умови для занять, які не в змозі створити інші методи навчання – випробувати кожним на собі результати своїх рішень та дій.

Можна використовувати дві форми інсценування занять: перша – це заздалегідь підготовлене інсценування; друга – імпровізоване інсценування, яке порівняно з першим виникає ніби ненавмисно, випадково і несподівано під час обговорення певних навчальних проблем.

У першому випадку педагог заздалегідь готує такі ситуації і вишуває їх для обговорення під час розгляду загальної навчальної проблеми. У другому – ситуацію пропонують самі учні або студенти під час дискусії з певної проблеми, а педагог повинен вміло інсценувати цю навчальну проблему для колективного розігрування.

Інсценування заняття може здійснитися так:

- ролі розподіляються між окремими особами, а інші виконують роль активного глядача або функції «арбітра»;
- учні або студенти розподіляються на невеликі групи; кожна група виконує роль певної посадової особи, учасника ситуації та ін.; спочатку вони активно дискутують у цих групах над розв'язанням дидактичної проблеми, після чого представники груп пропонують усім для дискусійного обговорювання свій варіант;
- безумовно, цей метод потребує від педагога всебічної підготовки, вміння методично правильно опрацьовувати ситуації, які мають бути розіграними, і володіння необхідними навичками та вміннями для їх утілення; суттєвим мотивом проведення таких занять є відповідна підготовленість учнів або студентів до активної участі в них.

Ураховуючи зазначене, можна запропонувати деякі методичні рекомендації.

По-перше, педагог має вміло підійти до вибору конкретної ситуації: по-перше, її необхідно добирати з практики; по-друге, вона має входити до кола майбутніх обов'язків студента; по-третє, бути цікавою за змістом і нестандартною за характером вирішення.

Визначенню цих аспектів і недопущенню певних організаційних і методичних помилок сприяє докладний план інсценування, де педагог передбачає свої дії та дії учасників заняття, розписує ці дії в часі.

Опис ситуації і конкретні загальні та індивідуальні інструкції щодо виконання певних ролей роздаються учасникам або напередодні заняття, або під час заняття залежно від його дидактичного і методичного замислу. Але у будь-якому разі має бути достатньо часу

для обміркування дидактичної проблеми та усвідомлення ролі кожного в її вирішенні, складання плану та його реалізації.

Такі заняття закінчуються загальною дискусією: оцінюється динаміка їх ходу, гра як окремих учасників, так і всієї навчальної групи. Обговорення можна починати із запитання до виконавців: як вони самі оцінюють виконання ролей і якими були б їхні дії у реальній ситуації, або під час повторної інсценізації? Виконавці в такий спосіб отримують можливість критично оцінити свої дії. Це стимулює початок змістової дискусії. Учасники-глядачі спочатку оцінюють позитивні, а потім негативні аспекти в діях виконавців конкретних ролей. Усі оцінки систематизуються, аналізуються і узагальнюються педагогом. Щоб з'ясувати ставлення виконавців ролей до критики, необхідно надати їм можливість висловити свою думку, обґрунтувавши свою позицію. Після цього знову зорганізуються дискусія з питання найбільш обґрунтованого варіанта, вирішення дидактичної проблеми. Підсумки дискусії підбиває сам педагог.

Дидактично-виховна дієвість методу інсценування, як свідчить педагогічна практика, є дуже високою, тому, що за його допомогою можна реалізувати таку дидактичну мету, якої не можна досягти традиційними методами навчання.

Основні позитивні аспекти інсценування: цей метод полегшує процес учіння; сприяє спостереженню за власними діями та інших; допомагає критично їх оцінити; навчає відчувати мотиви дій товаришів і, відповідно, приймати більш обґрунтоване рішення; дає змогу всебічно проаналізувати дидактичну проблему з урахуванням як особистої думки, так і думок інших.

Ділові ігри мають багато різновидів, спільною рисою яких є елемент гри. Під час ділової гри особлива увага приділяється формуванню навичок і вмінь ухвалення рішень за умов взаємодії, суперництва і конкуренції між активно діючими особами. У ділових іграх студенти мають можливість виконувати ролі учасників певних ситуацій, протидіючих чи взаємодіючих сторін. Проте ці ситуації розглядаються у динаміці їх вільного розвитку.

Психолого-педагогічні принципи конструювання і використання ділової гри такі принципи:

- імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки певного виду діяльності;
- ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності;

- організації спільної діяльності;
- діалогічного спілкування;
- активності особистості;
- проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності.

Ці принципи, віддзеркалюючи сутність ділової гри, визначають її складові частини, певну логіку, внутрішні зв'язки та вимагають їх системного застосування.

Отже, сутність ділової гри полягає у відтворенні предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин, притаманних відповідній діяльності.

Ділові ігри в навчальному процесі проводяться у формі професійних педагогічних ігор. Розглянемо класифікацію ділових ігор та їх різновиди. За призначенням вони поділяються на навчальні та дослідницькі.

Перші спрямовані на імітаційне моделювання реальних процесів і механізмів, які мають місце в професійній діяльності. Дослідницькі ігри, окрім моделювання реальності, дають змогу моделювати певні об'єкти, процеси, механізми з метою їх експериментального вивчення.

Ігрова модель відтворює конкретні дії учасників у процесі розв'язання проблеми імітаційної моделі. Цікавим є також застосування в особистісно зорієнтованому навчанні методу послідовних ситуацій, що включає сукупність кількох взаємозалежних і взаємопов'язаних інцидентів, конфліктів і лабіринту дій. Безумовно, проведення заняття таким методом вимагає високої педагогічної майстерності педагога і наявності професійних навичок в студентів. Цей комплексний метод передбачає оволодіння спочатку більш простими різновидами аналізу конкретної ситуації, а тільки згодом – перехід до нього.

Метод «мозкова атака» виник у 30-ті роки XX століття як спосіб колективного продукування нових ідей. Термін походить від англійського *brainstorming*, що дослівно означає «мозковий штурм». Деякі дослідники цей метод визначають як «банк ідей».

Він ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва. Заохочу-

ється будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і на-смішки щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх про-позицій та виборі найбільш оптимальної з них. Практично немає сфе-ри, де за допомогою цього методу не можна було б розв'язати будь-яку складну проблему.

Оптимальна кількість учасників для такого обговорення - 10 осіб, однак доцільно його використовувати і в групах з більшою кіль-кістю учасників. У цьому разі слід чіткіше розробляти методику за-няття. Тих учасників, які безпосередньо не беруть участі в продуку-ванні нових ідей, можна використати як експертів, спостерігачів та в інших ролях.

Методика мозкової атаки має кілька етапів.

➤ На першому етапі формулюється проблема, яку необхідно розв'язати; обґрунтовуються основні завдання для пошуку рішення; визначаються умови групової роботи; встановлюються основні пра-вила пошук рішення і поведінки під час мозкової атаки; формується кілька робочих груп у складі трьох-пяти осіб і визначаються їхні за-вдання (розробка критеріїв оцінки і відбору найкращих ідей).

➤ Другий (тренувальний) етап – формування навичок швидкого пошуку відповіді на проблемні запитання; вивільнення творчості тво-рчості та ініціативи в учасників заняття; розвиток почуття співробіт-ництва,

➤ невимушеності; створення атмосфери змагальності та зняття «психологічних бар'єрів».

➤ Третій етап - «штурм» визначеної проблеми. Попередньо ще раз уточнюються проблеми і завдання та нагадуються правила гри і поведінки, конкретизуються завдання учасників заняття (наприклад, експертної групи, спостерігачів, опонентів).

Продуктування ідей починається одночасно в усіх робочих гру-пах і триває до повного їх вичерпання. Кожна робоча група має влас-них експертів (також можуть бути і спостерігачі, якщо чисельність навчальної групи це дозволяє), які чітко фіксують всі ідеї, що вини-кають у групі.

Зміст четвертого етапу становлять оцінка і відбір оптимальних ідей експертами. Вони це здійснюють на основі попередньо опрацьо-ваних критеріїв оцінки висунутих ідей. Робочі групи в цей час відпо-чивають.

На заключному етапі повідомляються результати мозкової атаки; обговорюються результати роботи груп; оцінюються та обґрунтовуються найкращі ідеї; публічно захищається оптимальний варіант розв'язання проблеми.

Після цього ухвалюється колективний варіант рішення і даються рекомендації.

Метод круглого столу використовується, як правило, для проведення міждисциплінарних занять з метою обговорення складних теоретичних проблем і обміну досвідом. На це заняття запрошуються певні компетентні особи – спеціалісти різних галузей знань.

Студенти заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи.

На занятті вони заслуховуються, після чого починається їх обговорення, аналіз, коментування, обмін думками. Щоб створити сприятливі умови для активної участі всіх учасників у цьому процесі, педагогу слід дотримуватися рекомендацій, які стосуються проведення дискусії. Також можна широко застосовувати технічні засоби, матеріали з педагогічної преси, схеми, наочні приклади тощо.

Завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати дискусію в необхідне русло, вміло поєднуючи різні погляди щодо предмета дискусії, звертаючи особливу увагу на суттєві аспекти проблеми, що вивчається, але й не гальмуючи полемічних виступів учнів. Педагог має забезпечити змістовий і всебічний аналіз проблеми, намагаючись уникати поверхового її обговорення.

У своєму заключному виступі він узагальнює колективну думку і визначає основні напрями самостійної роботи слухачів над проблемою, що аналізується.

Також можуть проводитися навчальні круглі столи, коли є необхідність розгляду важливої і суперечливої проблеми в межах одного навчального предмета. У цьому разі теж запрошуються фахівці.

Особистісно орієнтований підхід вимагає нарівні з імітаційними активними методами навчання в дидактичному процесі повинні застосовуватися й неімітаційні. Бо, по-перше, не завжди через певні об'єктивні та суб'єктивні причини вдається організувати заняття в ігровій формі, по-друге, традиційні методи навчання потребують поживлення, внесення певних нестандартних методичних прийомів<sup>342</sup>.

Сучасна дидактика й особливості соціальної діяльності вимага-

---

<sup>342</sup> Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник. – Київ., 2003. – С. 115.

ють урізноманітнення класичної лекції, бо вона спрямована на просте інформування, передавання готових знань шляхом монологічної форми спілкування. Лекції посідають суттєве місце у навчальному процесі на всіх рівнях освіти, хоча їх кількість різко зменшилася у навчальних планах. У зв'язку з цим від педагогів вимагається творче ставлення до них. Лекція, що відповідає сучасним дидактичним і виховним цілям, повинна формувати інтерес і прагнення до учіння, наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності, сприяти обмінові знаннями, досвідом і почуттями. З цією метою використовуються певні прийоми і способи активізації класичних лекцій.

*Лекція-бесіда* – «діалог з аудиторією» – найбільш поширена й порівняно проста форма активного залучення учнів або студентів до навчального процесу. Вона передбачає безпосередній контакт педагога з аудиторією, що дає змогу зосередити увагу на найбільш важливих проблемах теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням рівня підготовленості та рівня освіченості аудиторії.

Участь учнів у лекції-бесіді можна забезпечити різними прийомами. Поширені в педагогічній практиці, наприклад, запитання до аудиторії.

Вони носять інформаційний характер, тобто спрямовані не на контроль, а на з'ясування думок і рівнів поінформованості з проблеми, що вивчається, актуалізації знань, необхідних для її розуміння, та визначення ступеня готовності до сприйняття матеріалу лекції. Запитання адресуються всій аудиторії.

Коли рівень підготовленості слухачів досить високий, можна ставити проблемні запитання, які, вказуючи на сутність навчальної проблеми, спонукають до обмірковування проблемної ситуації. Учні або студенти, замислюючись над змістом ситуації, виявляють інтерес до теми лекції, позитивно ставляться до проблем, які підлягають вивченню, намагаються разом з педагогом розв'язати проблемну ситуацію. Таким чином, відбувається всебічний і глибокий аналіз проблеми.

Одне й те саме запитання до одного учасника може бути інформаційним, а для іншого, навпаки, – проблемним. Це залежить від їх рівня підготовленості, тому педагог повинен уміло поєднувати як інформаційні, так і проблемні запитання, зміст яких має враховувати індивідуально-психічні особливості кожного учня або студента. Від-

повідно до цього, певні лекції можуть мати виключно проблемний характер. Під час їх проведення процес пізнання наближається до дослідницької діяльності. Такі лекції сприяють набуттю теоретичних знань, розвитку абстрактного мислення, формуванню мотивації навчально-пізнавальної діяльності та майбутньої професійної діяльності.

*Лекція-аналіз* конкретної ситуації нагадує лекцію-дискусію. Тільки на обговорення педагог виносить не питання, а конкретну ситуацію. Це так звані мікроситуації, які демонструються аудиторії усно або у вигляді відеозапису, діафільму тощо. Її виклад має бути коротким, але суттєвим і змістовним, щоб його вистачило для всебічного обговорення. Педагог активізує цей діалог за допомогою спеціально спрямованих запитань, підказок, зіставленням різних поглядів, а іноді і їх зіткненням. Після цього він, спираючись на правильні та обґрунтовані відповіді, міркування і судження, аналізує цю ситуацію, надає переконливі докази щодо хибних думок і аргументовано підводить аудиторію до колективного рішення чи висновку.

*Лекція-консультація* використовується під час вивчення теми суто практичного характеру. На такій лекції після викладу основних проблем ставляться педагогу запитання. На відповіді може відводитися до 50 відсотків навчального часу. В кінці заняття педагог робить висновки шляхом стислої дискусії і визначення правильних відповідей.

До проведення *лекції-прес-конференції* залишаються спеціальні консультант з комплексних проблем. Студентів можуть заздалегідь ознайомити з проблемами: тоді вони готують запитання, які групуються, і для відповіді на них запрошуються фахівці.

Коли проблема не вимагає попередньої підготовки консультантів, проводиться так: педагог визначає тему лекції і пропонує протягом 2-3 хвилин сформулювати найбільш цікаві запитання, після чого протягом 3-5 хвилин групує запитання за змістом і починає викладати лекцію. При цьому він відповідає не на кожне запитання, а на групи однорідних запитань.

*Лекція із заздалегідь запланованими помилками* передбачає закладання в її зміст певної кількості помилок змістового, методичного і поведінкового характеру. Опис таких помилок педагог пред'являє наприкінці лекції. Для цього підбираються найбільш характерні помилки.

Завдання аудиторії полягає у тому, щоб виявити під час лекції ці помилки, занотувати їх та оголосити в кінці заняття. На аналіз помилок відводиться 10-15 хвилин. Вони аналізуються спочатку студентами, а потім спільно з педагогом. Досвід свідчить, що в основному віднаходять навмисні помилки (їх також звіряють із заздалегідь підготовленим описом).

Такі заняття носять емоційний характер, сприяють створенню атмосфери довірливості та співробітництва педагога й студентів значно підвищують інтерес останніх до предмета, який вивчається.

Таким чином, успішна реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні залежить від оволодіння науково-методичними цього підходу, компетентності педагогів у знанні методів, засобів і прийомів його використання, рівня пізнавальних можливостей студентів, їх психологічної готовності до впровадження зазнаеного підходу.



### 3.4. НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Перехід до нової особистісної парадигми у межах вищої освіти, підготовлений розвитком педагогічної думки в Україні та за її кордонами передбачає безпосереднє входження студентів до складного простору соціальної, професійної (педагогічної) та особистісної самореалізації.

Застосування особистісно-діяльнісного підходу під час підготовки майбутнього вчителя пояснюється тим, що саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Ми цілком поділяємо слушну думку О. М. Леонтьєва про те, що діяльність людини є процесом, у якому здійснюються переходи між полюсами суб'єкт-об'єкт, тобто відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму і, водночас, під час діяльності здійснюється перехід в об'єктивні результати<sup>343</sup>.

Мета особистісно-зорієнтованої освіти – створення умов для повноцінного розвитку індивідуума: здатність людини до вибору; вміння рефлексувати, оцінювати своє життя; пошук сенсу життя, творчість; формування образу "Я"; відповідальність (відповідно до "Я відповідаю за все"); автономність особистості.

В особистісно орієнтованій освіті учень – головна дійова особа усього освітнього процесу. Педагог стає не стільки "джерелом інформації" і "контролером", скільки діагностом і помічником у розвитку особистості учня<sup>344</sup>.

Організація такого навчального процесу припускає наявність управління, формула якого була запропонована М. Монтессорі – "допоможи мені зробити це самому".

Особистісно орієнтована освіта спрямована на навчання, виховання і розвиток усіх учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей: вікових, фізіологічних, психологічних, інтелектуальних; освітніх потреб, орієнтацію на різний рівень складності програмного матеріалу, доступного учневі; розподіл учнів за однорідними групами:

---

<sup>343</sup> Бондаревская О.В. Теория и практика личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1996. – № 5.

<sup>344</sup> Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

здібностям, професійній спрямованості; ставлення до кожної дитини як до унікальної індивідуальності<sup>345</sup>.

Традиційний навчально-виховний процес має своїм пріоритетом саме навчання, тоді як особистісно зорієнтоване навчання – учіння. В особистісно орієнтованому навчанні головним є як особистість дитини, так і особистість учителя, їх взаємозв'язки між ними. Основою розвитку навчання і виховання дитини є навчально-пізнавальна діяльність, де в процесі спілкування з учителем і однолітками формується соціальна сутність і життєва активність особистості, встановлюється зв'язок з людьми<sup>346</sup>.

Отже, процес спілкування вчителя і учня є суттєвим компонентом особистісно-зорієнтованого навчання. Успішність навчального процесу залежить від того, наскільки майбутній учитель зможе професійно надати компетентну допомогу школярам у формуванні основних компонентів навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей, адже на уроках з особистісно орієнтованим підходом необхідно орієнтуватися на самостійну роботу, самостійні відкриття учня.

Згідно теорії Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва та їх послідовників, навчання розглядається як спеціально організований процес, у ході якого дитина здійснює навчальну діяльність, в процесі якої відбувається інтеріоризація (зовнішні предметні дії перетворюються на внутрішні, когнітивні (мислення, пам'ять, сприйняття). Діяльність, таким чином, виступає як зовнішня умова розвитку у дитини пізнавальних процесів.

Формування педагога творчого, ініціативного, самокритичного може бути здійснено лише тоді, коли майбутній учитель уже в роки навчання у педагогічному ВНЗ буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою активних методів навчання, що готують його до співпраці з учнями. Як свідчать дослідження І.А.Зязюна, Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, Л.Ф.Спіріна,

---

<sup>345</sup> Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. – 327 с.

<sup>346</sup> Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003.; Явоненко О.Ф. Савченко В.Ф. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу // Педагогіка і психологія.-Київ, 1996. – № 4. – С. 167-173.

В.А.Семиченко, О.С.Березюк та ін. одним із таких ефективних методів є моделювання навчально-педагогічних ситуацій.

Моделювання – це метод безпосереднього оперування об'єктом, під час якого досліджується не сам об'єкт, а допоміжна штучна система, яка знаходиться в об'єктивній відповідності з ним.

У деяких дослідженнях „навчально-педагогічну ситуацію” пояснюють як детерміновану соціальними чинниками мету професійної діяльності вчителя, яка передбачає різнобічне розкриття і збагачення особистісного потенціалу кожного учня у процесі його життєдіяльності; або тлумачать як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що детермінують активність суб'єкта. Навчально-педагогічна ситуація або задача включає в себе мету, умови (відоме) й шукане (невідоме), яке міститься у запитанні. Ці елементи перебувають у певних зв'язках і залежностях між собою, за допомогою яких здійснюється пошук і виявлення невідомих елементів через задані. Тому педагогічна ситуація утворюється у процесі усвідомлення проблемної ситуації та співвідношення її з метою навчання та виховання (О.А.Дубасенюк, В.А.Ковальчук).

Навчально-педагогічна ситуація – це така особлива одиниця навчального процесу, за якої учневі недостатньо наявних знань для розв'язання, виконання теоретичного чи практичного завдання, що породжує суб'єктивну потребу в нових знаннях, стимулює пізнавальну активність школяра<sup>347</sup>.

Навчально-педагогічні ситуації, які використовуються в процесі підготовки майбутнього учителя виступають, як проміжна ланка між педагогічною теорією і безпосередньою роботою в школі. При роботі з моделями, на відміну від реальної практики, значно знижується і суб'єктивна тривога студентів за можливі помилки; процес моделювання навчальних ситуацій на початкових етапах проходить за безпосередньою участю і контролем керівника, який здійснює оперативну корекцію й оцінку прийнятих рішень.

У процесі виховання та навчання ситуації можуть виконувати різні функції. Вони застосовуються з метою: 1) більш докладного

---

<sup>347</sup> Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003.; Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: Уч. пособие. – Л.: Лен. гос. ун-т, 1980. – 172 с.

роз'яснення на заняттях теоретичних положень; 2) ефективної організації застосування знань на практиці та показу практичного значення теоретичних положень; 3) повторення, відтворення та закріплення знань; 4) контролю та самоконтролюю знань, умінь та навичок; 5) формування вмінь творчого використання знань у нових умовах; 6) організації цілеспрямованої підготовки студентів до наступної лекції, практичного заняття, практичної діяльності<sup>348</sup>.

Н.В.Кузьміна вважає, що педагогічна ситуація стимулює пошук шляхів подолання труднощів під час педагогічної діяльності, зокрема найкращого способу досягнення певного результату, тому розв'язання педагогічних ситуацій – це водночас і пошук шляхів подолання труднощів, і процес досягнення певної виховної мети<sup>349</sup>.

Для створення і розв'язання навчальної ситуації необхідні: проблеми, суперечності між старим і новим, відомим і невідомим, недостатність стандартних засобів діяльності; наявність пізнавальної потреби; фізичні, інтелектуальні, операційні можливості діяльності. Учень опиняється в інтелектуально складній ситуації, з якої повинен знайти вихід. Як правило, про проблемну ситуацію свідчать запитання: "Чому?", "Як?", "У чому причина?", "Який зв'язок між цими явищами?" та ін.

При цьому навчальний матеріал, який вивчається, виступає як матеріал для створення навчально-педагогічної ситуації, в якій дитина здійснює деякі (специфічні для цього навчального предмету) дії.

Проектуючи навчальні ситуації, необхідно враховувати вік дитини (наприклад, те, що провокує на дію молодшого школяра, залишає байдужим і пасивним підлітка); специфіку навчального предмету (навчально-педагогічна ситуація на уроці української літератури якісно відрізняється від навчальної ситуації на уроках іноземних мов)<sup>350</sup>.

Створення банку таких навчальних ситуацій – одне з найважливіших завдань у підготовці майбутнього вчителя.

---

<sup>348</sup> Пехота О.М., Кіктенко А.З. Освітні технології: Навчально-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2001.

<sup>349</sup> Кузьміна Н.В. Методы системного педагогического исследования: Уч. пособие. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

<sup>350</sup> Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри – активна форма підготовки майбутніх вчителів. // Вища і середня педагогічна освіта. – Київ, 1993. – № 6. – С. 68-73.

Навчально-педагогічна ситуація – це частина уроку, що диференціюється, включає комплекс умов, необхідних для отримання результатів. Теоретично і практично доцільно підрозділяти навчально-педагогічні ситуації на потенційні і актуальні. До перших відносяться заплановані навчальні ситуації, основними елементами якої є: мета, зміст (завдання); методи і засоби роботи; час; місце роботи (шкільний кабінет, майстерні тощо); способи перевірки результатів. Якщо в потенційну навчальну ситуацію включаються вчитель і учні, вона перетворюється на актуальну; відбувається процес навчання, учні опановують знання, уміння та навички. Одночасно у них формуються відповідні якості особистості, розвиваються пізнавальні здібності.

У навчальній діяльності студентів моделювання застосовується в основному в процесі теоретичної підготовки до спілкування – майбутній учитель моделює діяльність учня (прогнозує процес його навчального пізнання) і сам об'єкт навчального пізнання, тобто використовує обидві виділені форми моделювання<sup>351</sup>.

Для успішного навчання студентів розв'язувати навчально-педагогічні ситуації враховуються такі моменти: по-перше, майбутній учитель повинен зрозуміти і вбачати неминучість зустрічі зі складними ситуаціями в педагогічній роботі, осмислювати реальні причини виникнення таких ситуацій, побачити труднощі їх розв'язку і необхідність оволодіння засобами їх попередження; по-друге, педагогічна ситуація є дійовим засобом активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалення їх мислительних операцій, таких, як синтез, аналіз, узагальнення, доведення, перенесення знань у нові умови та ін.

Моделювання педагогічних ситуацій регламентується певними правилами, які відображають реальні умови і закономірності. Насамперед потрібно звернути увагу на такі з них: чисельність і різноманітність реальних педагогічних ситуацій; якісні відмінності об'єктів, щодо яких приймаються керівні рішення; специфіка самого процесу прийняття таких рішень характеризується недостатньою визначеністю вихідних даних, схоластичним характером багатьох педагогічних явищ, індивідуальними особливостями суб'єктів управління<sup>352</sup>.

---

<sup>351</sup> Явоненко О.Ф. Савченко В.Ф. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу. // Педагогіка і психологія. – Київ, 1996. – № 4. – С. 167-173.

<sup>352</sup> Дубасенюк О.А., Семенюк Т.М., Антонова О.Є. Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. – Житомир: Житомирський держ.пед.ун-т, 2003. – 192 с.

Навчально-педагогічна ситуація дозволяє викладачу поставити студента на місце будь-кого з дійових осіб фрагменту уроку, та спостерігати за його ставленням до інших учасників дії, реакцією на події, що відбуваються в класі. Спостереження за поведінкою студентів у таких ситуаціях дозволяє оцінити вміння студентів проявляти свої почуття, ділитись думками, відчувати себе на місці іншої людини. Навчально-педагогічні ситуації створюють можливості для моделювання реальних життєвих ситуацій та поведінки в них.

Відповідно до своїх функцій навчальні ситуації підрозділяються на два типи – однорідні і неоднорідні. Однорідні ситуації відносяться до однієї ланки навчального процесу, неоднорідні – до різних ланок, тобто виконують різні дидактичні завдання. Залежно від ряду умов в уроках представлені різні поєднання неоднорідних і однорідних ситуацій.

Учні в процесі уроку повинні бути включені в серію взаємозв'язаних навчально-педагогічних ситуацій, які об'єднані спільною метою. Це, в свою чергу, забезпечує логічну цілісність уроку. Часто майбутні вчителі дотримуються двох протилежних позицій: одні звертають увагу в основному на загальну структуру уроку, не розробляючи детально його частин; інші, навпаки, ретельно розробляють частини, навчальні ситуації, але недостатньо продумують їх узгодження. Жодна з цих позицій не є правильною і не може привести до ефективно організації навчання на уроці.

Майбутній учитель повинен навчитися створювати навчальні ситуації як особливі структурні одиниці навчальної діяльності. Творчість майбутнього педагога повинна спрямовуватися на створення навчальних ситуацій, розробку способів переробки навчального завдання у навчальну ситуацію.

Проектування навчального процесу за таких умов передбачає визначення педагогічних завдань, необхідних для розв'язання на даному етапі навчального процесу, відбір навчального матеріалу, визначення способів організації навчальних ситуацій (методичних засобів, дидактичного забезпечення, дії учителя, учнів), прогнозування можливих дій дітей.

Сутність ситуативності зводиться до того, що її реалізація неможлива без особистісної орієнтації, оскільки створення навчально-педагогічних ситуацій як системи взаємовідносин можливе лише за умов хорошого знання особливостей учнів, їх особистого

досвіду, контексту діяльності, інтересів, почуттів та їх статусу в класі.

Форма взаємодії в ситуації: співпраця і конфронтація (відкрите (приховане) неприйняття позицій протилежних сторін з причин об'єктивно-суб'єктивного характеру).

Соціально-психологічні умови навчальної діяльності вимагають, щоб учень, студент поведився не відповідно до своїх бажань, а відповідно до певних вимог, які регламентують процес навчання.

У педагогічній літературі виділяють такі методичні прийоми створення навчально-педагогічних ситуацій: виявлення різних точок зору на одне і теж питання; створення учителем протиріч; мотивація для розв'язання протиріч; організація протиріч у практичній діяльності учнів; розгляд задач з різних позицій (наприклад, за професійним принципом: слідчий, економіст, психолог); спонукання учнів до порівняння, узагальнення, висновкам у проблемній ситуації, зіставлення фактів; постановка конкретних запитань, які сприяють узагальненню, обґрунтуванню, конкретизації, логіці міркування; висунення дослідницького завдання; висунення проблемної ситуації в умові задачі (наприклад, з недостатніми даними, з допущеними помилками); створення проблемної ситуації за допомогою обмеження часу її вирішення.

У навчальному процесі вищої школи практичне зайняття покликане забезпечити подальший розвиток мислення студентів. Студент повинен "бачити" в теорії, що вивчається, предметно представлену педагогічну дійсність<sup>353</sup>. При цьому на практичних заняттях з педагогічних дисциплін доцільно використати наступні види завдань: завдання, які дозволяють студентам зрозуміти сутнісні ознаки педагогічних понять, процесів, явищ, вони містять констатацію факту, події, що вимагають послідовності в міркуванні, виділенні смислових одиниць, сутнісних ознак; завдання, які виявляють гнучкість мислення і усвідомленість педагогічних знань студентів, вони припускають вибір з сукупності теоретичних положень, необхідних для правильного вирішення; завдання, які розвивають уміння передбачати передбачуваний результат до педагогічної дії, вони закріплюють уміння співвідносити педагогічні засоби і способи з особливостями об'єкту педа-

---

<sup>353</sup> Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003.

гогічної дії; завдання, які вимагають знань про різні методи навчання, рішення цього типу завдань пов'язане з аналізом і синтезом, операціями порівняння, зіставлення і узагальнення, вони розвивають уміння класифікувати педагогічні явища, здійснювати перенесення знань, створювати нові способи виконання педагогічної діяльності; завдання, пов'язані з оцінкою, і доказом педагогічної дії, ці завдання дозволяють формувати у студентів уміння орієнтуватися в складній ситуації, швидко, оперативно використати педагогічні знання і застосовувати їх в нестандартних умовах<sup>354</sup>.

Мета усіх цих завдань полягає не стільки в отриманні правильних або неправильних відповідей студентів, скільки в залученні їх до практичної педагогічної діяльності, а точніше – до окремих її елементів у різних педагогічних ситуаціях.

Технології особистісно орієнтованого навчання можуть створити максимально сприятливі умови для розвитку та саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Основні елементи технології: виявлення суб'єктного досвіду учня, формування наукових знань із опорою на досвід учня, узгодження нових понять із суб'єктним досвідом учня. Базовою орієнтацією педагога у контексті даної технології є його послідовне ставлення до вихованця як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісно орієнтоване навчання передбачає розвиток критичного мислення учнів, що потребує діалогічної ситуації, вільної, творчої особистості.

---

<sup>354</sup> Бондаревская О.В. Теория и практика личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1996. – № 5; Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учеб. пособие. – Полтава, 1991.



### **3.5. МАЙСТЕР-КЛАС – ОДНА З ФОРМ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З УЧИТЕЛЯМИ**

Розвиток світу у ХХІ столітті характеризується глобалізаційними процесами: формується планетарний інформаційний простір; набуває всеохоплюючого характеру ринок товарів, капіталів, робочої сили; відбувається перехід ринкової економіки від екстенсивного до інтенсивного розвитку; розширюються взаємозв'язки і взаємозалежність індивідів, держав, націй; разом з тим, посилюється конкурентність між державами. Феномен глобалізації вийшов за межі економіки, охопивши практично всі сфери діяльності, всі соціальні інститути, спосіб життя й умови існування людини і людства.

В результаті динамічних трансформацій сучасної цивілізації, на відміну від попереднього, індустріального етапу, найважливішою рисою сьогодення є незворотні зміни в характері людської діяльності, її перехід з трудової у творчу <sup>355</sup>. Саме тому, за Ц. Стюартом, на перший план висувається «розумна організація розумних людей», здатних інноваційно мислити.

Сьогодні світова наукова думка основним фактором цивілізаційного розвитку визначає людський капітал. Тому до людини висувається низка відносно нових вимог, перш за все, вона має бути конкурентоспроможною у житті, здатною жити і працювати на основі отриманих знань. Тобто «знання – не поряд із людиною, знання не для іспиту, не для заліку, а знання як основа, методологія поведінки й діяльності — професійної й побутової. Однак, ця сторона в нашій освіті надзвичайно слабо реалізується. І без того, аби запровадити такий тип навчальної діяльності, ми не зможемо готувати людину конкурентоспроможну» <sup>356</sup>.

Саме тому першочерговим завданням сучасної школи, окресленим Національною доктриною розвитку освіти, є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина

---

<sup>355</sup> Кремень В. Інноваційність людини як вимога часу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>.

<sup>356</sup> Кремень В. Якісна освіта: сучасні виміри: Ми повинні готувати «інноваційну людину». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua>.

України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя<sup>357</sup>.

Затверджена постановою Кабінету Міністрів України «Концепція розвитку освіти в Україні» визначає загальну філософію сучасної освіти, її пріоритети і принципи, основні напрями і механізми розвитку освітньої галузі на перспективу.

Оскільки школа безпосередньо має відношення до становлення особистості, то вона має навчити учня:

- «бути гнучким, мобільним, конкурентноздатним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- критично мислити;
- використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- володіти комунікативною культурою, вміти працювати в команді;
- уміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення;
- бережливо ставитись до свого здоров'я та здоров'я інших як найвищої цінності;
- бути здатним до вибору численних альтернатив, що пропонує сучасне життя»<sup>358</sup>.

Зрозуміло, провідна роль у реалізації зазначених завдань, які виступають складовими ключових компетентностей особистості, належить Учителю, який має працювати нині на рівні сучасних вимог, по-

---

<sup>357</sup> Національна доктрина розвитку освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.

<sup>358</sup> Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник /за ред.. І.Г.Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 240 с. – С. 9.

стійно вдосконалюючись, розвиваючи і збагачуючи свою професійну компетентність, інноваційну культуру, технологічний потенціал.

«Найважливіша умова успішної роботи школи, – підкреслював В. О. Сухомлинський, – це багате, різностороннє інтелектуальне життя педагогічного колективу, допитливість, інтерес до нового в науці, постійний інтелектуальний ріст, удосконалення».

Сучасні вимоги до педагога на межі тисячоліть висвітлені в законі «Про загальну середню освіту»: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти»<sup>359</sup>.

Знання, одержані учнями, повинні допомагати їм легко орієнтуватися в умовах сучасного ринку. Навчити цьому може лише той учитель, який сам орієнтується і розуміє економічну політику держави. Учитель має вільно орієнтуватися у потоці інформації та знаходити потрібне, цьому він має навчити і кожного учня. Учень потребує вчителів, які здатні:

- забезпечити високий рівень якісної освіти школярів;
- працювати у профільних класах;
- створювати проекти разом з учнями;
- мислити та діяти інноваційно.

Отже, сучасний учитель має бути надзвичайно високопрофесійним, компетентним у різних сферах суспільного буття, здатним та спрямованим до постійного професійного розвитку.

Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступили предметом наукових досліджень як вітчизняних (Б.О. Федоршин, В.О. Моляко, Є.О. Мілерян, П.С. Перепелиця, Г.О. Балл, К.К. Платонов, К.М. Гуревич та ін.), так і зарубіжних вчених (Д. Супер, Д. Міллер, Л. Бандура, Й. Лінгарт, С. Балей, К. Чарнецькі та ін.).

Сутність, етапи і закономірності процесу професіоналізації розглядаються у межах психологічної теорії діяльності (О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.Д. Шадріков, Г.О. Балл, В.О. Моляко та ін.);

---

<sup>359</sup> Закон про загальну середню освіту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.

психологічної теорії професійного становлення (О.О. Бодальов, Ю.М. Забродін, Т.В. Кудрявцев, А.К. Марков, В.А. Бодров, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Є.О. Клімов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна та ін.); психологічної теорії особистості (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, Е.О. Клімов, Н.Н. Нечаєв, Г.В. Суходольський та ін.). Проблеми ефективності професійної діяльності розглядаються у працях І.А. Зязюна, В.П. Казміренко та ін.; до загальних засад розвитку професійної культури суб'єкта діяльності звертаються Г.О. Балл, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка та ін.

Найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму (О.О. Бодальов, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, О.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.О. Моляко, Н.А. Побірченко, Н.І. Пов'якель, О.О. Реан, А.В. Фурман, В.Д. Шадріков та ін.) переконливо доводять, що як особистість загалом, так і її пізнавальні процеси формуються саме у процесі професійного розвитку, здійснення професійної діяльності, розв'язання специфічних професійних завдань.

Найбільш ефективним шляхом зростання професійного рівня вчителя, формування його інноваційного мислення є особистісно-орієнтований підхід у системі методичної роботи з учителями, який віддзеркалює тенденції гуманізації та демократизації освіти, дає можливість реалізувати суб'єктність навчання, посилити практичну спрямованість набутих знань, виробити нові процесуальні вміння: розвиток здібностей оперування інформацією; творчого підходу до розв'язання проблем педагогічної практики, орієнтованої на індивідуалізацію освітніх програм<sup>360</sup>.

В особистісно-орієнтованому підході до організації методичної роботи з учителями мають реалізовуватись такі завдання, як сприяння пізнавальній активності, становленню самостійності в діяльності, пізнанню себе, самовизначенню і самореалізації; формування в особистості вчителя культури життєдіяльності, яка дає змогу йому будувати своє повсякденне життя.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід у роботі з учителями містить мотиваційний елемент (спонукання до самоаналізу, самооцінки, самопізнання).

---

<sup>360</sup> Демчук В.Ю. Особистісно-орієнтований підхід у підготовці вчителів до роботи з обдарованими учнями в умовах післядипломної педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com>

Найголовніші ознаки особистісно-орієнтованого підходу – багатоваріантність методик та технологій, уміння організовувати роботу з різними групами вчителів та сприймати їх як неповторну й унікальну цінність, яка володіє певним ступенем свободи, спрямовувати зусилля на розвиток і реалізацію потенціалу педагога<sup>361</sup>.

Сучасний учитель – не просто носій певних знань із відповідного предмету, він – високоосвічена людина, з високою культурою, моральністю, громадянською позицією тощо<sup>362</sup>. У цьому контексті передовий педагогічний досвід має важливе значення. Вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду сприяє у вирішенні важливих питань щодо організації навчально-виховного процесу у загальнонавчальних закладах в умовах сьогодення. Питання теорії і методики вивчення і поширення педагогічного досвіду висвітлювали у своїх працях Ю. К. Бабанський, Е. І. Мозонсон, М. М. Скаткін, Я. С. Турбовської. Приділяли увагу цим питанням українські вчені: В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький, К. Ф. Присяжнюк, В. Г. Стіуса, В. І. Чепелєв, М. Д. Ярмаченко та інші.

Сьогодні активно впроваджується у практичну педагогіку технологічна парадигма розвитку професіоналізму, що означає здатність учителя гранично точно ставити освітньо-виховні завдання та логічно, послідовно, найбільш оптимальним шляхом вирішувати їх. Кращим засобом для розвитку професіоналізму, як досвідчених, так і молодих учителів, є взаємообмін професійним досвідом. В. О. Сухомлинський наголошував на необхідності постійного поповнення «майстерні педагогічних засобів, яку повинен створити для себе кожний учитель»<sup>363</sup>. Найбільш вдалою формою взаємообміну досвідом між професіоналами виступають майстер-класи.

Майстер-клас (від англійського *masterclass*: *master* – кращий у деякій галузі, *class* – заняття) – сучасна форма проведення навчаючого тренінгу-семінару для відпрацювання практичних навиків з різних методик та технологій з метою підвищення професійного рівня й об-

---

<sup>361</sup> Ніколенко Л. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно-орієнтованого підходу / Л. Ніколенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 38–42.

<sup>362</sup> Ткач Г. Напрями впровадження передового педагогічного досвіду у практику шкіл. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua).

<sup>363</sup> Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К., 1976-1977. – Т.2. – С. 424.

міну передовим досвідом учасників, розширення світогляду і залучення до новітніх сфер знання.

У майстер-класі об'єднуються вчителі, які прагнуть:

- оволодіти запропонованими їм методиками, технологіями;
- одержати повну інформацію про позитивний досвід учителя-майстра.

Метою майстер-класу є створення умов для повноцінного прояву та розвитку педагогічної майстерності його учасників на основі організації простору для професійного спілкування.

Функціональність майстер-класу багатогранна:

- узагальнення досвіду роботи вчителя-майстра з певної проблематики;
- передача вчителем-майстром свого досвіду шляхом прямого і коментованого показу методів, прийомів і форм педагогічної діяльності<sup>364</sup>;
- спільне відпрацювання методичних підходів учителя-майстра і прийомів вирішення поставленої проблеми;
- рефлексія власної професійної майстерності учасниками майстер-класу;
- надання допомоги учасникам майстер-класу у визначенні завдань саморозвитку і формування індивідуальної траєкторії самоосвіти і самовдосконалення.

Майстер-клас – це не просто демонстрація знань та вмінь, це передача досвіду, який відточувався протягом багатьох років. Тільки професіонал здатний на високому рівні, мудро і просто поділитися з колегами досягнутим, застерегти від помилок, необдуманих рішень.

Нині освіта характеризується інноваційністю технологій. Тому високий клас майстерності вчителя, а саме так в одному з варіантів можна пояснити ідею майстер-класу, саме й повинен бути відзначений утіленими в життя ознаками інноваційності. Але інноваційності не спонтанно-емпіричної, а відзначеної свідомістю свого професійного досвіду, його системною опрацьованістю, вивіреністю до рівня технологічно послідовного алгоритму педагогічних дій, що ведуть до заздалегідь визначеного виховного та освітнього результату. Це до-

---

<sup>364</sup> Методическая работа в школе: организация и управление / под общ. Ред. М.М. Поташника. – М.: Дидактика, 1971. – 196 с. – С. 20.

сить важлива й відповідальна процедура, яка високо цінується в роботі будь-якого майстер-класу.

Педагогічна діяльність здійснюється за загальною схемою: виникнення потреби → поява мотиву → визначення основної мети (цілепокладання) → постановка завдань → аналіз фактичної ситуації (умови здійснення діяльності) → планування дій із урахуванням досвіду людини → вибір конкретних цілей і певних дій з їх реалізації → вибір засобів досягнення мети → виконання конкретних операцій → отримання результату → порівняння досягнутого результату із бажаним → у випадку задоволення потреби – припинення діяльності, у разі незадоволення потреби - внесення коректив у її здійснення та продовження діяльності.

Знання «алгоритму» діяльності дозволяє вчителю-модератору проектувати конкретний вид діяльності, усвідомлювати закономірності й особливості, визначати технологію її здійснення, аналізувати отримані результати, коригувати її й управляти нею<sup>365</sup>. Дію цього алгоритму продемонстровано на прикладі майстер-класу «Організація ціннісно орієнтованої навчальної діяльності учнів на уроці» (додаток).

Для успішного проведення майстер-класу вчителю потрібна технологія не ситуаційно-емпіричного, а системного реагування на проблеми, що виникають перед ним. Для повноцінного використання технології потрібна системно-цільова свідомість випереджального досвіду, відрефлексованість на цілісній науково-методичній основі. Саме таке оброблення досвіду дає вчителю не тільки успіх у роботі, а й реальну можливість складно й послідовно, з користю для справи представити свої досягнення колегам, адміністрації, методичній комісії, нарешті, атестаційній комісії.

Оптимальною формою поширення передового педагогічного досвіду у системі особистісно орієнтованої методичної роботи є майстер-клас. Фактор «взаємо» тут особливо важливий. Адже пряме відтворення, механічне повторення професійних досягнень сьогодні практично безперспективне, воно не дасть належного ефекту. Особистісний фактор у професійній діяльності вчителя сьогодні як ніколи

---

<sup>365</sup> Білозерська С. Професіоналізм й особистісна спрямованість в моделі майбутнього педагога. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>.

раніше вимагає врахування й уваги. Будь-які професійні успіхи так чи інакше «замішані» на індивідуально-психологічній основі.

Отже, майстер-клас є унікальною за своїм типом формою нарощування професіоналізму вчителя в тій чи іншій конкретній сфері «педагогічного відтворення». Але як і будь-яка інша форма роботи з професійним досвідом учителя, вона вимагає невпинного «шліфування» й удосконалення.

В.О. Сухомлинський стверджував, що «стає майстром педагогічної праці швидше за все той, хто відчув у собі дослідника». Презентація напрацьованого професійного досвіду для його обміну та взаємообміну під час проведення майстер-класу висуває досить істотні вимоги і до сторони, яка демонструє свій досвід, і до сторони сприймаючої й оцінюючої. У цьому зв'язку виникає проблема науково-методичної компетентності учасників майстер-класу. Перед учителем-майстром постає ціла низка проблем:

- Які грані свого досвіду краще представити для осмислення в ході майстер-класу?
- Яким чином краще зробити це?
- Чи давати в більшому обсязі приклади практичної роботи з дітьми, залишивши для їх колективної інтерпретації більш велике поле вільних концептуальних парадигм?

Усі ці й багато інших аналогічних запитань висувають сьогодні форму майстер-класу в ряд особливо пріоритетних і перспективних ланок систематичного активного підвищення кваліфікації фахівців району, міста, області, регіону та країни в цілому. Учителям є чим поділитись, але питання полягає в тому, як це краще зробити, як забезпечити проведення майстер-класів на якісно високому рівні. Саме тому підготовка та проведення майстер-класів є копіткою працею, результати якої дадуть про себе знати в повному обсязі набагато пізніше.

Кілька зауважень методичного порядку. У підготовці та проведенні майстер-класу досить важливе поєднання «здорової» описовості наявного досвіду й аналітичності, що розуміється в даному випадку як здатності учасників (а насамперед самого педагога-майстра) «усередині» свого досвіду зрозуміти внутрішні психолого-педагогічні та методичні «пружинки», принципи й механізми здійснюваної системи педагогічних дій. Будь-які крайності тут неприпустимі, потрібна гармонія теоретико-аналітичного й описово-методичного апарату.



Відразу ж виникає питання про наявність у педагога письмово оформлених теоретико-аналітичних розробок або певних ілюстративно-методичних матеріалів. Адже їх наявність дозволяє учасникам майстер-класу за гранично короткий час зануритись у суть представленого педагогічного досвіду. Інакше спонтанне педагогічно непослідовне, а краще сказати, педагогічно безграмотне занурення в досліджуваний досвід займе багато часу й не дасть імпульсу для плідних дискусій. Єдиним результатом такого майстер-класу може стати усвідомлення дарма загубленого часу.

З іншого боку, не можна нехтувати такою важливою обставиною, як професійна готовність учасників конкретного майстер-класу до теоретико-методичного аналізу досвіду, який вони представляють. Ще один важливий момент технології підготовки та проведення майстер-класу стосується питання про те, на якому принципово можливому структурному рівні професійного досвіду вчителя реалізується та чи інша авторська інноваційна ідея.

В якості універсальної робочої схеми можна запропонувати як мінімум чотири-ланкову модель опрацювання професійного досвіду вчителя в майстер-класі:

- рівень частково-предметних технологій, системи технологічних дій, пов'язаних із засвоєнням дітьми спеціально-профільних навчальних компетентностей із даного предмета;
- рівень загальнометодичного порядку. Він більш широкий та об'ємний, що допускає перенос напрацьованих учителем-майстром технологічних моделей і на сферу інших навчальних предметів, предметних галузей, реалізованих у даній освітній установі;
- рівень психологічний, що забезпечує педагогічну результативність за рахунок залучення в навчальний процес тих чи інших індивідуально-психологічних структур дитини, у процес створення мотиваційно-запитного освітньо-виховного простору, який організовується вчителем;
- рівень власне педагогічний, що задає свою особливу логіку вибудовування професійних педагогічних дій учителя, і вже цим, власне кажучи, пояснюється багато елементів у результатах, яких досягає педагог-майстер.

Зазвичай, значна кількість практичних досягнень учителів-інноваторів охоплюють усі перераховані рівні. Проте поелементний аналіз досвіду, що представляється, за даною універсальною схемою

створює умови для послідовного розбору досвіду, не руйнуючи його цілісності й у той же час дозволяючи проникнути в його сутнісне «ядро», у розуміння індивідуального стилю професійної діяльності педагога. Сказане ставить реальну практичну задачу для тих, хто готується до майстер-класу, - знайти адекватні форми та способи представлення свого досвіду. Тут і письмові теоретико-методичні розробки, з якими учасники майстер-класу можуть познайомитися заздалегідь, і різноманітні методичні ілюстрації у вигляді схем, таблиць, моделей, нарешті, у вигляді ескізних відео-замальовок принципово важливих фрагментів уроків, факультативів.

На завершення ще одне важливе зауваження про методику підготовки та проведення майстер-класу. Представлення досвіду на майстер-класі буде однобічним і неповним, якщо не оглянути результати педагогічного досвіду в широко зорієнтованому контексті, не спробувати дати розгорнуту панораму різноманітних думок і його оцінок. Тут важливі і думка випускників, і погляд батьків, і вчителів-колег.

Така розмаїтість створить саме те проблемно-дискусійне поле, яке, будучи звільнене від однозначності думок і тлумачень організаторів майстер-класу, створить бажану атмосферу відкритості думок, багатопрофільності оцінок, багатоаспектності в розгляді й інтерпретації інноваційного досвіду, що представляється.

Форма роботи майстер-класу в найсильнішому ступені залежить від напрацьованого вчителем стилю своєї професійної діяльності, яка, в остаточному підсумку, й задає на майстер-класі точку відліку в побудові загальної схеми проведення цього цікавого організаційно-педагогічного заходу. Ініціатива, бажання та прагнення педагога-майстра представити свій досвід у цій організаційно-педагогічній нададуть йому можливості одержати такий необхідний будь-якому справжньому професіоналу матеріал для творчих роздумів, подальшого послідовного вибудовування свого поступального руху до висот справжнього педагогічного професіоналізму, активного сходження шляхом безперервного професійного росту та самовдосконалення.

Навчання у майстер-класі, як стверджує А. І. Постельняк, постійне спілкування з вчителем-майстром має спонукати кожного слухача до досягнення нових успіхів у професійній діяльності, формування

позитивної самоконцепції, філософії «повір у себе – і досягнеш успіху»<sup>366</sup>.

Таким чином, майстер-клас сприяє формуванню у всіх учасників нових професійних якостей, а саме:

- нового педагогічного мислення, що характеризується високим рівнем розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування і перетворення;
- креативності (здатності продукувати оригінальні ідеї);
- вмінь та навичок конструктивно-творчої діяльності у комплексному плануванні мети, завдань і визначенні змісту кожного конкретного уроку і системи уроків;
- вміння оптимально поєднувати на уроці методи навчання;
- прагнення до оволодіння інноваційними технологіями;
- удосконалення мистецтва комунікації;
- розвиток і збагачення загальної педагогічної культури, морального і духовного світу особистості.

Загалом, майстер-клас має сприяти розвитку творчості, яка, за визначенням В. Сухомлинського «є вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі»<sup>367</sup>. Крім того, майстер-клас сприяє реалізації основних концептуальних положень особистісно орієнтованого підходу у процесі підвищення фахової майстерності вчителя:

- формування в особистості «образа - себе - в бутті» (як єдність, адекватність трьох основних особистісних складових: «образ Я», «образ Світу» та «образ Я у Світі»), що передбачає пізнання, усвідомлене прийняття та розуміння особистістю навколишнього середовища й власного Я. Це передбачає стимулювання розвитку рефлексивності особистості як властивості, що забезпечує адекватне пізнання нею внутрішнього та зовнішнього світу, та чинника професійної децентрації;

- визнання людини як складної системи, яка безумовно здатна до саморозвитку, що передбачає необхідність створення умов для свідомої профілактики особистістю можливих негативних наслідків професійної діяльності;

---

<sup>366</sup> Постельняк А.І. Майстер-клас в системі методичної роботи з педагогічними кадрами. – Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2009. – 68 с. – С. 31.

<sup>367</sup> Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К., 1976-1977. – Т.1. – С. 278.

- визнання принципу домінування позитивного зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу на основі цінування, підтримки та взаємодопомоги;

- визнання принципу варіативності змісту та форм освітнього процесу, вибір яких повинен здійснюватися з урахуванням особливостей розвитку кожного суб'єкта, що передбачає відповідність навчального змісту освітнього процесу нагальним потребам особистості у межах соціокультурних норм та гуманістично спрямованих цінностей;

- визнання пріоритету активних форм і методів діяльності, інтерактивних технологій, що дійсно передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію, виступають засобами розвитку та корекції будь-яких психологічних властивостей та якостей особистості;

- визнання принципу створення збагаченого освітнього середовища як сукупності умов, які забезпечують вільний вибір суб'єктів освітнього процесу змісту та форм діяльності у відповідності із потребами їх розвитку, визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності, самобутності кожної особистості як активного носія суб'єктного досвіду;

- визнання фізичного, психічного та психологічного здоров'я особистості як основного пріоритету освітньої діяльності<sup>368</sup>.

Таким чином, майстер-клас – одна із форм реалізації особистісно орієнтованої системи методичної роботи з учителями. Майстер-клас уможлиблює врахування особистісних характеристик його суб'єктів, дозволяє формувати у вчителів професійні позиції та інноваційне мислення, розв'язувати в процесі взаємодії завдання навчання і виховання підростаючого покоління.

**Додаток**

### М А Й С Т Е Р – К Л А С

#### «ОРГАНІЗАЦІЯ ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОЦІ» (розробка)

- Мета:** 1. Сприяти чіткому визначенню ціннісно орієнтованої навчальної діяльності учнів.
2. Сприяти розвитку креативності та професійних умінь вчителів.

---

<sup>368</sup> Білозерська С. Професіоналізм й особистісна спрямованість в моделі майбутнього педагога. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>.

3. Сприяти формуванню переконання вчителів у необхідності впровадження нових підходів до організації навчальної діяльності учнів.

### **Хід майстер-класу**

#### **I етап орієнтації**

Епіграф до майстер-класу: «У людини в житті може бути два основних типи поведінки: вона або котиться, або карабкається» (В. Солоухін).

Учасники заняття об'єднані у дві великі групи: учні та експерти. Учасники-учні об'єднані у невеликі групи.

Завдання групам: згрупувати прислів'я за певною ознакою, дати їй визначення, з'ясувати яка група прислів'їв є визначальною щодо мотивації, цінності навчання як процесу, спрямованого на формування компетентностей учня.

#### **I група:**

1. Хто робить криво, той ходить певно.
2. Хто в роботі, той і в турботі.
3. Треба нахилиться, щоб з криниці води напиться.
4. Без діла марніє сила.
5. Як без діла сидіти, то можна одубіти.
6. Під лежачий камінь вода не тече.
7. Хто багато робив, той і багато знає.

#### **II група:**

1. Розум – скарб людини.
2. Без розуму ні сокирою рубати, ні личала в'язати.
3. Голова без розуму, як ліхтарня без свічки.
4. Хто людей питає, той і розум має.
5. Розумний всякому лад дає.

#### **III група:**

1. Не на користь книжку читать, коли вершки лише хапать.
2. Наука не йде до ступа.
3. Гарно того вчити, хто хоче все знати.
4. Мудрим ніхто не родився, а навчився.

### **II етап майстер-класу – етап постановки мети та завдань**

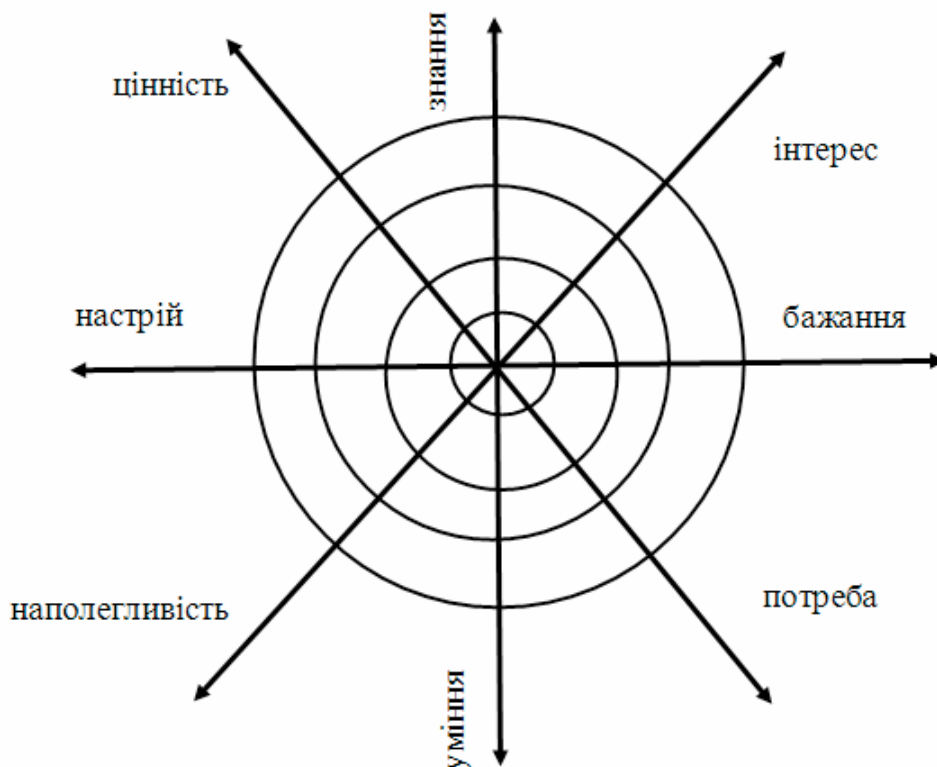
Саме тому темою майстер-класу є «організація ціннісно орієнтованої навчальної діяльності учнів».

Самостійно визначити завдання стосовно теми майстер-класу та врахування головних дидактичних питань **ЩО? ДЛЯ ЧОГО? ЯК? ДЕ?** Зачитування декількох завдань. Відповідно до власної освітньої траєкторії кожен може зайняти ту чи іншу сходинку в осмисленні даного поняття.



Стосовно теми намітити свою освітню траєкторію: хочу і буду (записати).

Вхідне діагностування за «Колесом успіху»: самозанурення у внутрішнє «Я» за чотирма рівнями: початковим, середнім, достатнім та високим.



### III етап планування діяльності

І так, перед нами одне проблемне питання «навчальна діяльність – це ...» та «ціннісно орієнтована навчальна діяльність». Ваші гіпоте-

зи щодо означення (гіпотези фіксуються). Пропоную декілька шляхів перевірки гіпотез:

1. Самостійне опрацювання відповідної літератури з подальшими викладками та обговоренням (література додається).
2. Експериментальне встановлення істинності чи хибності даної гіпотези.

**Очікуване означення:**

- ✓ Навчальна діяльність – це специфічна активність, спрямована на одержання певного освітнього результату – знань, умінь та навичок учня.
- ✓ Навчальна діяльність – це активність, спрямована на задоволення потреб особистості (пізнанні, самоактуалізації, самовираженні, самореалізації) через одержання в її процесі знання, уміння та навички. У цьому випадку навчальна діяльність набуває особистісної значущості, цінності.

#### **IV етап реалізації**

У якості експерименту проведемо дослідження такого нам знайомого і зрозуміло поняття як «професія вчителя». Професія учителя – це особлива професія. Учитель постійно живе у світі над- і надзадач. Суспільство висуває учителю непомірно високі вимоги: стати ідеалом людини хоча б для своїх учнів. Учитель не має права бути рядовим, він вимушений бути особливим. А це так не просто.

Хто ж ми, учителі? Хто може зрівнятись з нами, учителями? (визнання потреби у пізнанні). Для цього:

- ***Що будемо робити?***

Порівнювати професію вчителя з якою-небудь іншою професією.

- ***Для чого це будемо робити?***

Для того щоб:

виявити все найкраще і найсвітліше у нашій професії;

відчути, наскільки важливе і неповторне наше життя для суспільства;

виробити позитивну установку на професію вчителя.

- ***Як це будемо робити?***

Працюючи в групах, створимо синквейни.

- **Де це будемо застосовувати?**  
У роботі з учнями.

**Перше завдання:** перефразувати висловлювання від першої особи однини: «Я – учитель- ?» та висловити своє ставлення до фрази.

1. «Яким би старим не було порівняння вчителя із **садівником**, але воно глибоко істинне ... немовля є молодий, блідо-зелений паросток, що ледве визирнув зі своєї зернини; а вчитель - садівник, який ходить за цим паростком». *В.Г. Бєлінський*
2. «Учитель у значній мірі **актор**. Він ... не має права переносити «на сцену» свої особисті переживання. Учитель завжди повинен заходити в клас зі світлою душею, — які б не були неприємності, які б не зустрілись труднощі у житті. В момент, коли вчитель з дітьми, він зобов'язаний забути про все. Це дуже тяжко». *В.П. Марецька*
3. «Учительство - це **мистецтво**, праця не менш творча, ніж у письменника чи композитора, проте більш тяжка й відповідальна. Учитель звертається до душі людської не через музику, як композитор, не за допомогою фарб, як художник, а навіпрямки виховує своєю особистістю, своїми знаннями і любов'ю, своїм ставленням до світу». *Д.С. Лихачов*
4. «Ткач уже через годину бачить плоди своїх турбот, сталевар через декілька годин радіє вогняному потоці металу — це вершина його мрії; хлібороб через декілька місяців любується колосками та жменею зерна, вирощеного в полі... Учителю ж потрібно **трудитися** роки й роки, щоб побачити предмет свого творіння; буває, проходять десятиліття, і ледве-ледве починає проявлятися те, що ти задумав». *В. О. Сухомлинський*

**Хвилина релаксації.** На аркуші паперу записати свійлюбимий колір і описати його за трьома ознаками (наприклад, «синій» - прохолодний, розслаблюючий, відсторонений). Далі записати відповідь на питання: «Знаходячись у зоопарку – з якою твариною ви б хотіли сфотографуватися? Описати цю тварину трьома ознаками (наприклад, тигр – сильний, небезпечний, хижий). Записати своє улюблене



місто і придумати для нього три характерні ознаки (наприклад, Санкт-Петербург – інтелектуальний, діловий, освіжаючий).

Три характеристики кольору – це те, якими бачать вас оточуючі.

Три характеристики тварини – якими ви бачите самі себе у спілкуванні з оточуючими.

Три характеристики міста – якими ви хотіли б бачити себе в роботі.

**Друге завдання - написання синквейну.** В перекладі з французької слово «синквейн» означає вірш, що складається з п'яти рядків, який пишеться за певним правилом.

Написання синквейна — це рефлексивне осмислення накопиченої інформації, форма вільної творчості. Методика синквейна дозволяє сформулювати чітку уяву про певне поняття, сформулювати своє ставлення до нього.

Робота в групах: знайти відповідні ознаки та дії, які об'єднуються в одне речення, що визначає суть поняття, тобто учитель – це ...:

1. УЧИТЕЛЬ

2. Два прикметники (ознаки поняття)

3. Три дієслова (дії, пов'язані з поняттям)

4. Одно речення, яке відображає суть поняття

5. З ким можна порівняти?

Варіанти синквейну:

1. УЧИТЕЛЬ  
ДОСВІДЧЕНИЙ, УВАЖНИЙ  
СПОСТЕРІГАЄ, ПОМІЧАЄ, ВІДКРИВАЄ  
ВСЕ НАЙКРАЩЕ В ГЛИБИНАХ ЛЮДСЬКОЇ ДУШІ  
ДОСЛІДНИК

2. УЧИТЕЛЬ  
ЗНАЮЧИЙ І ЛЮБЛЯЧИЙ  
ТУРБУЄТЬСЯ, ОБЕРІГАЄ, ЗАХОПЛЮЄТЬСЯ  
КРАСОЮ ДУШІ ДИТИНИ, НЕ ОБРАЖАЮЧИСЬ НА КОЛЮЧІ ШИПИ  
КВІТКАР

3. УЧИТЕЛЬ  
НАПОЛЕГЛИВИЙ ТА ТЕРПЛЯЧИЙ  
ВИБИРАЄ, СТВОРЮЄ, ФОРМУЄ  
ІЗ ЗНАНЬ, НАВИЧОК, НЕМІЦНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ  
РІЗНОБАРВНИЙ КИЛИМ  
ТКАЧ

**Третє завдання:** серед переліку пропонується **підкрестити** п'ять найменувань, до яких ви віднесли б себе (можна анонімно – для аналізу психологічного клімату колективу):

Суддя, прокурор, слідчий, учений, наставник, фасилітатор, поліцейський, сторож, пастух, тиран, критик, командир, творець, капітан, будівник, штурман, чарівник, кат, лікар, ворог, садівник, кілер, мученик, страждалець, каторжник, геній, квіткар, провидець, психолог, жертва, гід, вихователь, ментор, президент, мама, Айболіт, месник, супутник, мудрець, помічник, філософ, радник

**УЧИТЕЛЬ** має право бути: садівник, геній, квіткар, провидець, психолог, творець, капітан, будівник, штурман, чарівник, гід, вихователь, учений, наставник, президент, мама, Айболіт, спутник, мудрець, помічник, філософ, радник.

**УЧИТЕЛЬ** не має права бути: суддя, прокурор, слідчий, поліцейський, сторож, пастух, тиран, критик, командир, кат, лікар, ворог, садівник, кілер, мученик, страждалець, каторжник, жертва, месник.

**Четверте завдання:** сформулювати **основне правило** вчителя відповідно до професії, з якою він порівнюється.

- Якщо вчитель – лікар, то ... («будь обережним, не помились»).
- Якщо вчитель – артист, то ... («даруй себе дітям»).
- Якщо вчитель – архітектор, то ... («чітко став ціль і плануй шлях її реалізації»).
- Якщо вчитель – геолог, то ... («постійно шукай у дитині все найкраще»).
- Якщо вчитель – астроном, то ... («будь терплячим у чеканні чуда і будь готовим до зустрічі з ним»).

Ці правила можуть бути взяті за основу професійної діяльності.

### **V етап контролюю-узагальнюючий**

Експеримент щодо істинності гіпотези завершився. Переходимо до аналізу його результатів.

**У діяльність включається експертна група** (експертній групі були вручені маршрутні листи). При визначенні істинності гіпотези можливі дискусійні питання.

Ми всі були включені у діяльність, умовно її назвемо «навчальною». Що стало її результатом? Знання? Уміння? Навички? Задоволення певного кола потреб?

Таким чином, можна піднятися на сходинку «ЩО?».

Погоджуємося з думкою сучасного дослідника проблем освіти Ю. Шмуклера, що «енциклопедичність знань, висока освіченість, ерудованість, глибоке і гнучке мислення – краще, ніж обмеженість, поверховість, невігластво, проте люди – не цвяхи, які можна наштампувати однаковими за всіма параметрами. Неможливо всіх підвести під один знаменник. Намагання «вичавити» з учня, його мозку те, що вимагає таланту, праці, інтересу, – це втягування його психіки в зону стресів, дистресів, різних негативів, у тому числі агресії, опозиції до школи, вчителя, відмінників».

Тому знання у школі не мають бути єдиною самоціллю. Як стверджує Б. Степанишин, що «школа не може дати учневі таку суму знань, яка необхідна на все життя, але вона може навчити його вчитися», і в цьому полягають ціннісні орієнтації навчальної діяльності: «самоспостереження і самокритика, самоаналіз і самонаказ, самообмеження і самовідмова, самонагадування і самоінструктаж, самопідбальорування, самозаохочення і багато інших «само». Школа не може виховати учня, оскільки виховання – процес суто індивідуальний, але вона може навчити його самого виховувати себе, постійно вдосконалювати свій характер (через якості), інтелект, мораль, систему звичок. Школа не може керувати кожним кроком учня, тим більше, після закінчення ним школи, але вона може навчити його керувати своєю діяльністю».

Отже, навчальна діяльність, крім ціннісної орієнтації на знання, має багато інших, усвідомити які учень може, включаючись у творчу навчальну діяльність. Наприклад, вивчення математики здійснюється для того, щоб поряд із розвитком математичного мислення розвивати волюві та етичні якості, а не тільки для того, щоб знати формули, теореми, від знання яких він не стане ні розумнішим, ні духовно багатшим, ні щасливішим.

Виходячи із Концепції потребово-інформаційного підходу до виховання, запропонованої ще в 1987 році відомим психофізіологом, академіком П. В. Симоновим у книзі «Мотивированный мозг», основу складає потреба старшокласника у навчальній діяльності, як такої, що здатна задовольнити різні інші потреби: природні та соціальні. Адже потреби виступають джерелом активності людини і виражають об'єктивний стан необхідності в матеріальних і духовних предметах, соціальних контактах і умовах існування, що знаходяться поза індивідом .

Щоб з'ясувати «ДЛЯ ЧОГО?», тобто реалізацію яких саме потреб забезпечує навчальна діяльність, проаналізуємо на що була спрямована навчальна діяльність, які функції вона виконувала?

**Пізнавальна** діяльність спрямована на сприйняття предметів, явищ, процесів, закріплення інформації у пам'яті. Засвоєння інформації про навколишній світ, але у статусі учня-суб'єкта, дало можливість спрямувати діяльність на **пізнання себе**, своїх якостей. **Перетворювальна** діяльність, що характеризується високим рівнем активності, спрямована на перетворення навколишнього світу шляхом його перевідкриття (професія вчителя розглядалася з різних точок зору). Ще В. П. Вахтеров на початку XX століття писав, що «учитель пропонує задачу, дає матеріал, а учень сам, власними зусиллями знову відшукує, відкриває чи винаходить те, що було відкрито і винайдено до нього». Крім того, у такий спосіб учень визначає свої потенційні можливості (тобто проводить оціночні дії), спрямовані на його самоактуалізацію, яка набуває статусу ціннісної орієнтації його навчальної діяльності. Залучення учнів до **комунікативної** діяльності (робота в групі) в процесі навчання забезпечує формування здатності жити серед інших, пізнавати інших, співставляти та виокремлювати себе серед інших. Саме тому, навчальна діяльність і має у своїй системі ціннісних орієнтацій спрямованість на уміння толерантно жити разом з оточуючим середовищем. **Розвивальна** функція навчальної діяльності спрямована на самовдосконалення та становлення особистості (у нашому випадку шляхом розвитку критичного мислення). Забезпечення **творчості** в навчальній діяльності створює умови для самореалізації старшокласника. **Соціальна** функція (різні ролі: учні та експерти) спрямована на набуття учнями соціального досвіду. Таким чином, поліфункціональність навчальної діяльності передбачає широкий спектр своєї системи ціннісних орієнтацій.

Таким чином, ми знаходимось на сходинці «ДЛЯ ЧОГО?»

Щоб рухатись далі, ми маємо переконатися, що все наше заняття відображає ознаки та фази діяльності.

- Чи була діяльність **цілеспрямованою**? Довести думку. Навчальна діяльність спрямована на досягнення певного результату.

- Чи була діяльність **продуманою**? Довести думку. Після того як мета поставлена, людина аналізує ситуацію, у якій їй потрібно діяти, і вибирає способи і засоби досягнення мети, намічає послідовність майбутніх дій. У такий спосіб створюється ідеальна схема діяльності,

яка визначається, з одного боку, метою, з другого – ситуацією, в якій знаходиться діяч, і умовами, в яких йому доводиться діяти.

- Чи була діяльність **структурованою**? Довести думку. Дотримання фаз діяльності: постановка мети, завдань, визначення шляхів реалізації, виконання дій, аналіз одержаного результату.

- Чи була діяльність **результативною**? Довести думку. Результат і мета не є тотожними поняттями. Діяльність являє собою єдність двох сторін – внутрішньої і зовнішньої. Мета, аналіз умов, схема дій, вибір засобів – це внутрішня сторона діяльності. Фізична активність суб'єкта, взаємодія засобів з об'єктом чи предметом діяльності, об'єктивні процеси, що входять в діяльність, результат – це зовнішня сторона діяльності. Мета діяльності і її результат лежать у різних площинах. Навчальна діяльність узгоджується з метою і приводить до певного результату, хоча інколи є неуспішною або приводить до таких результатів, які не передбачались. Але вона є цілеспрямованою активністю: завжди спрямована на досягнення певної мети (і в цьому її цінність), хоча далеко не завжди і не одразу приводить до неї, проте завжди закінчується певним результатом, нехай, навіть, незапланованим. І в цьому випадку має наступити етап глибокого осмислення дій, аналізу неуспіху, щоб виробити нову стратегію сукупності дій, спрямованих на одержання прогнозованого результату. Якщо результатом навчальної діяльності є реалізація її мети, то така діяльність є раціональною. Співпадіння результату з метою – пряме свідчення того, що вибрані дії були доцільними, тобто аналіз ситуації і вироблений алгоритм досягнення мети є істинними. Саме в цьому учні можуть вбачати ціннісну орієнтацію навчальної діяльності у формуванні відповідальності за прийняття власного рішення.

Таким чином, можемо піднятися ще на одну сходинку «ЯК?»

Зупинятися на питанні «ДЕ?» у такій високопрофесійній аудиторії – недоречно! Тому ми всі піднімаємось на останню сходинку нашого майстер-класу.

Усі, хто піднявся і хто, можливо, не мав бажання рухатись разом з усіма, йшов своєю освітньої траєкторією, і одержав свій результат.

Вихідне діагностування за «Колесом успіху» (дозволить провести рефлексію).

## **VI етап рефлексії**

Чи відбулися певні зміни у «Колесі успіху»?

Голосування карточками (у кожного учасника карточка із зображенням знака питання, окличного знаку і точки):

- Нам було легко і зрозуміло (!).
- Виникали труднощі, які ми долали (.).
- Працювати було тяжко, багато незрозумілого (?).

### Маршрутний лист по майстер-класу (для експертів)

#### 1. Емоційний стан



2. Тема майстер-класу: \_\_\_\_\_

Форма майстер-класу: \_\_\_\_\_

Використані технології: \_\_\_\_\_

Аналіз майстер-класу:

Традиційний підхід	Творчий підхід	Думка про майстер-клас
Мета майстер-класу – А) для ведучого: подати новий матеріал; Б) для учасника: засвоїти нові знання.	Мета майстер-класу – А) для ведучого: організувати продуктивну діяльність учнів; Б) для учасника: створити творчий продукт.	
Види діяльності: А) для ведучого: пояснення нової теми; Б) для учасника: прослуховування нового матеріалу, запам'ятовування.	Види діяльності: А) для учителя: організація творчої діяльності; Б) для учасника: дослідження нового об'єкту, аналіз явища.	
Підхід до теми – одна точка зору на проблему, що вивчається і яка викладена у підручнику.	Підхід до теми – різноманітність точок зору на проблему що вивчається.	
Контроль – відтворення учасниками вивченої теми.	Контроль – представлення та захист учасниками творчого продукту з теми.	
Завершальний етап – підведення підсумків, пригадування вивченої теми.	Завершальний етап – рефлексія, усвідомлення власної діяльності.	

3. Проектна майстерня (модельювання)

Мета уроку:

- навчальна \_\_\_\_\_
- розвивальна \_\_\_\_\_
- виховна \_\_\_\_\_

Особливості кожного етапу уроку: \_\_\_\_\_

Власне визначення навчальної діяльності: \_\_\_\_\_

Функціональне призначення навчальної діяльності: \_\_\_\_\_

Фази навчальної діяльності: \_\_\_\_\_

Результативність: \_\_\_\_\_

Цінність: \_\_\_\_\_

4. Емоційний стан



### **3.6. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти в Україні ХХІ століття, Закон України “Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні проголошують освітніми пріоритетами забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку особистості, формування у неї цілісної картини світу, що спонукає до реалізації особистісно орієнтованого підходу до організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку.

Суспільні перетворення в системі освіти, діяльність наукової громадськості впродовж останнього десятиліття в Україні актуалізують проблеми щодо організації художньо-естетичного розвитку дітей у дошкільному закладі, психолого-педагогічних знань про вікові та індивідуальні особливості розвитку дитячої творчості, визначення вікової категорії дітей – дошкільний вік, як сприятливої до художнього сприймання дійсності та здатності до образотворчої діяльності та дослідження сукупності мистецтвознавчих, практичних умінь в умовах особистісно-орієнтованого виховання та навчання.

Проблемі особистісно-орієнтованого підходу в навчанні та вихованні присвячена низка психолого-педагогічних праць, у яких висвітлено окремі її аспекти: забезпечення сприятливих умов формування людини як унікальної особистості (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.В.Киричук, О.Л.Кононко); дослідження психологів щодо вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, закономірностей їхнього розвитку (Є.А.Аркін, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, В.К.Котирло, С.Є.Кулачківська, С.О.Ладивір, Г.О.Люблінська); ігрової діяльності (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.Й.Негневицька, О.П.Поніматко, О.П.Усова); концептуальні засади створення розвивального середовища у дошкільному навчальному закладі (Н.І.Баглаєва, Е.В.Белкіна, Н.В.Гавриш, Н.Є.Глухова, А.М.Гончаренко, О.Л.Кононко, Т.О.Піроженко, Т.І.Поніманська, Г.І.Раратюк та ін.).

Проте, на наш погляд, недостатньо приділяється уваги у педагогіці й психології проблемі комплексного підходу до розробки змісту



особистісно орієнтованого підходу до організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку в дошкільних закладах; визначення умов для реалізації творчого потенціалу особистості, формування і розвитку пізнавальних інтересів дітей, культивування специфічних для дошкільників видів діяльності та форм активності у процесі навчання.

Соціально-педагогічна значущість проблеми, її недостатня теоретична і методична розробленість у контексті особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, а також неефективність особистісної перебудови навчально-виховного процесу в практиці сучасних дошкільних закладів спонукали до вивчення проблеми особистісно орієнтованого підходу до організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку.

Перш ніж розглянути особливості особистісного розвитку дошкільника, з'ясуємо наукові підходи до визначення терміну «особистість». Так, О.М. Леонтьєв визначав особистість як цілісне утворення, відносно пізній продукт соціально-історичного розвитку й особливий рівень онтогенетичного розвитку людини<sup>369</sup>.

Л. С. Виготський зазначав, що особистість – це поняття соціальне, воно виражає все, що є у людини надприродного, історичного. На думку вченого, особистість не є вродженою, вона виникає в результаті культурного і соціального розвитку<sup>370</sup>.

За визначенням Г.С. Костюка, людина є індивідом на всіх етапах онтогенезу і за всіх умов, а особистістю стає і може перестати бути нею. У своїх дослідженнях учений підкреслював єдність природного і суспільного біологічного і соціального, він дійшов висновку, що природне в розвитку особистості не усувається, а діє на всіх етапах її життя. Г.С. Костюк підкреслював, що особистість характеризується рисами, які виражають сутність кожної людини як члена суспільства, водночас у особистості завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших людей<sup>371</sup>.

На думку С.Л. Рубінштейна, особистістю є людина зі своєю позицією в житті, до якої вона дійшла в результаті великої свідомої ро-

---

<sup>369</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94-231.

<sup>370</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

<sup>371</sup> Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості // Під ред. Л.Н. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 375.

боти. Науковець визначав особистість як людину, яка ставиться певним чином до навколишнього світу, свідомо виражає це своє ставлення так, що воно проявляється в усій її сутності<sup>372</sup>.

Розвиток дитини як особистості означає становлення впродовж дошкільного дитинства особливої форми цілісності – «єдиномножинності», що охоплює такі чотири форми суб'єктивності: дитина дошкільного віку як суб'єкт вітального та предметного ставлення, суб'єкт спілкування й самосвідомості.

Виходячи з цього, пріоритетними завданнями реалізації особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти визначаємо розвиток у дітей дошкільного віку активності; відповідальності; здатності самовизначитися в життєвому просторі відповідно до вікових можливостей; ціннісно ставитися до Природи, Рукотворного Світу, Людей і Самого Себе<sup>373</sup>.

У процесі організації художньо-естетичної діяльності дітей дошкільного віку відбувається становлення та розвиток базових особистісних якостей, насамперед моральних – самостійність, працелюбність, людяність, спостережливість, відповідальність, поміркованість, справедливість, самовладання, креативність.

Логіка нашого дослідження вимагає розглянути поняття «особистісно орієнтований підхід».

На думку О.В. Бондаревського, основною метою особистісно-орієнтованого підходу є захист дитини, а не влада над нею. У зв'язку з цим, Д.М. Зембицький зазначав, що особистісно-орієнтований підхід до дитини полягає в тому, щоб не тільки змінити зміст освіти, але й співвіднести цей зміст з можливостями, в першу чергу, дитини, і тільки потім – педагога, закладу освіти. За визначенням В.Т. Форменка, завдання особистісно-орієнтованого підходу полягає в тому, щоб кожна дитина могла розвиватися і саморозвиватися, для чого слід створити певний простір свободи особистості, оскільки розвиватися можна тільки будучи вільною людиною. На думку автора, це важливо як для дітей, так і для педагога. С.У. Гончаренко, розглядаючи дефініцію «особистісний підхід», обґрунтовує такий підхід як базову цін-

---

<sup>372</sup> Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: «Питер Ком», 1998. – 688 с.

<sup>373</sup> Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посібник. / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – С. 61.

нісну орієнтацію педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом<sup>374</sup>.

Особистісно-орієнтований підхід – основа нової філософії – ґрунтується на принципі центрації виховання в розвитку особистості і передбачає передусім визнання пріоритету особистості, який має стати основою ідеології суспільства у сфері виховання, ціннісною орієнтацією. Принцип центрації виховання на розвиток особистості вимагає демократичного стилю взаємодії суб'єктів, його гуманізації.

Реалізувати особистісно орієнтований підхід і особистісно-орієнтовані технології за допомогою відповідних психолого-педагогічних і організаційних умов спроможна особистісно-орієнтована освіта<sup>375</sup>. В якості її основних вихідних положень і провідних ідей С.І. Подмазіним було виокремлено такі принципи: гуманізм, реалізм, самоорганізація складних систем, ціннісно-цільова сутність пізнання, інтегративність, діалогова взаємодія. Ґрунтуючись на цих та інших теоретичних засадах, С.І. Подмазін дійшов висновку, що сутність особистісно-орієнтованої освіти полягає у створенні умов для особистості – формування «образу-себе-в бутті»<sup>376</sup>.

У зв'язку з цим, практичним завданням педагога-вихователя дитячого дошкільного закладу є виявлення й розвиток усіх позитивних сил дитини, виховання усвідомлення своєї неповторності і спонукання до самовиховання та самореалізації, але важливо, щоб самореалізація дитини не пригнічувала гідності та інтересів оточуючих. Як стверджують учені (А.Бодальов, Л.Новікова), абсолютизація розкріпачення особистості призводить до сприйняття особистого інтересу як абсолютного блага.

Виходячи з вищезазначеного особистісно орієнтований підхід у процесі організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку має базуватися на визнанні дитини найвищою цінністю і спрямовуватися на створення відповідних умов для становлення дошкільника як особистості. Крім цього, особистісно-орієнтований підхід має гармонізувати і гуманізувати життя дитини як у родині, так і в дошкільному закладі. Гармонізація життя передбачає побудову жит-

---

<sup>374</sup> Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – С. 243.

<sup>375</sup> Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – С. 47.

<sup>376</sup> Подмазін С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвита, 2000. – С. 141.

тедіяльності дошкільника за законами гармонії (узгодження її з потребами і можливостями, забезпечення балансу природного і соціального, індивідуального і колективного, дорослого і дитячого), гуманізація – утвердження блага дитини, пріоритету її інтересів, природо- і культуродоцільність її виховання і навчання.

Згідно з концептуальними положеннями, викладеними в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, найважливішими завданнями художньо-естетичної діяльності дітей дошкільного віку, у процесі якої реалізується особистісно орієнтований підхід до кожної дитини є такі: навчання жити у змінному, плінному світі, адаптуватися до змін, проявляти самоактивність, власну творчість; розвиток базису особистісної культури, формування усвідомлення себе складовою спільноти.

При вирішенні означених завдань вихователями Центру розвитку дитини № 69 м. Житомира, де проходив експеримент, були реалізовані і використані індивідуальний і диференційований підходи до вихованців. Індивідуальний підхід є важливим принципом педагогіки, відповідно до якого досягається вплив на кожну дитину, враховується різноманітність характеристик кожного з них. У процесі нашого дослідження доведено, що індивідуальний підхід є запорукою ефективності художньо-естетичного розвитку особливостей конкретної дитини. Оскільки враховувалися індивідуальна своєрідність, неповторність кожного дошкільника як особистості. Диференційований підхід базувався на знанні індивідуальних особливостей дошкільника та поділи на групи за інтересами, нахилами, здібностями. Враховуючи індивідуальні особливості дітей, вихователі умовно розподіляли їх на групи, пропонуючи кожній свій матеріал для художньої творчості.

На думку Н.Ф. Денисенко, особистісно-орієнтовані технології ставлять у центр всієї освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. При цьому дитина в цій технології не просто суб'єкт, а суб'єкт пріоритетний, особистість – мета освітньої системи, а не засіб досягнення другорядної мети. Виходячи з цього науковець доводить, що особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю, гуманістичною і психотерапевтичною спрямованістю і ставлять за мету різнобічний, вільний, творчий розвиток дитини.

У ході експериментального дослідження виявлено, що у Центрі розвитку дитини № 69 м. Житомира створюється простір для творчого використання різних педагогічних технологій, прояву творчості й гнучкості у підході до дитини. Так, наприклад, вихователі різновікової групи О.В. Лисак, Н.П. Пінчук виступають не лише провідниками загальнолюдського та національного, а й носіями власного гуманістичного досвіду, створюють сприятливі умови для розвитку, виховання і навчання дошкільнят, поєднують ідею так званої «стандартизації» з грамотною побудовою розвивального життєвого простору дошкільника.

Особистісно-орієнтований підхід у художньо-естетичній діяльності дошкільнят передбачає застосування особистісно-орієнтованих технологій, що сприяють розвитку художніх смаків, почуттів, творчого потенціалу кожної дитини.

В умовах дошкільного навчального закладу (Центр розвитку дитини № 69 м. Житомира) використовуються такі технології:

- гуманістично-особистісна, що має психотерапевтичну спрямованість на підтримку особистості, допомогу їй, в цій технології закладено ідеї поваги і любові до малюків;
- технологія співдружності, що передбачає реалізацію демократизму, рівності, партнерства в суб'єкт-суб'єктних відносинах педагога і дитини;
- технологія вільного виховання, що робить акцент на наданні дитині свободи вибору в різних сферах її життєдіяльності.

У процесі художньо-естетичного розвитку (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, музичне виховання) вихователями Центру розвитку дитини № 69 м. Житомира використовуються такі засоби розвитку творчості, як: включення в діяльність (художня – мистецька діяльність, творення образів), формування образотворчих, музичних, літературних, танцювальних, театральних умінь, розповідання казок, виготовлення художніх панно, читання художніх творів, заняття в художній студії, розгляд картин, ілюстрацій, СХД, колективна робота, художня праця, заняття з музичного виховання, гурткова робота, показ різних видів театру, бесіди, розваги, спостереження-милування, етюди. Результатом цього процесу є виховання естетичного смаку, тяжіння до прекрасного, пов'язана зі здатністю передавати свої життєві враження за допомогою різних образів засобами образотворчого, музичного, літературного, театального мистецтва.

Організація художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку в Центрі розвитку дитини № 69 м. Житомира відбувається протягом вікових періодів розвитку: раннє (від народження до 3 років) та дошкільне (від 3 до 6-7 років) дитинство. Такий перехід дає можливість побачити індивідуальну перспективу розвитку кожної дитини, проаналізувати показники її розвитку.

Ранній вік – це сприятливий період для первинного введення дитини дошкільного віку у світ прекрасного через емоційне сприйняття народної іграшки, спів народних пісень-забавлянок. Вихователі Центру розвитку дитини № 69 м. Житомира ознайомлюють дитину з предметами українського декоративно-ужиткового мистецтва з різних матеріалів: керамічною іграшкою, плетеними виробами з соломи, лози, рогози, вишивкою, писанками, витинанками. Вихователі звертають увагу дитини на красу колірної гами, підсилюють емоційне сприйняття нею народної іграшки читанням забавлянок, співом народних пісень; навчають дитину прийомів зображення за допомогою плями, лінії та форми; звертають увагу на різні контури форм предметів.

У процесі організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку вихователем створюються умови для формування художнього смаку дитини, розвитку предметно-пластичного аспекту її сенсомоторної та художньої діяльності: пропонуються завдання для самостійного добору кольорів. Відбувається ознайомлення з різноманітними властивостями будівельних конструкторів, навчання створювати найпростіші споруди. Щоб збагатити зміст і засоби виразності вихователем використовується інтеграція різних видів образотворчої діяльності, при цьому один вид діяльності може передувати іншому (наприклад: аплікація чи ліплення перед малюванням). Виконуючи аплікації дитина діє з готовими силуетами, розміщуючи їх на фланеграфі; ліплення об'ємної форми допомагає зображенню на площині аркуша. Найбільший ефект інтеграція видів образотворчої діяльності дає при створенні конкретного образу: малюнок доповнюється мазками – прикрашаються силуети ялинок, казкові хатинки, посуд, глиняна лялька доповнюється кольоровою хустиною, стрічкою чи поясом.

Організовуючи образотворчу діяльність дитини, вихователі застосовують різні прийоми роботи: розглядання картинок, ілюстрацій казкового жанру; народних іграшок; ігрові вправи («Вдягни маску

радості», «Вдягни злу маску», «Відгадай колір»); демонструють інструменти та матеріали: гуашеві фарби, різнокольорові олівці, фломастери, крейди, тонований та білий папір формату А4, пензлі різних номерів, картинки, ілюстрації тощо.

У процесі дослідження виявлено, що до кінця третього року життя у дітей формуються передумови естетичного ставлення до навколишнього, розвиваються елементарні види художньої діяльності – образотворчої, музичної, художньо-мовленнєвої. Прислухаючись, вдивляючись у красу природи, торкаючись руками предметів найближчого оточення, людей, дитина раннього віку з допомогою дорослого відкриває різноманітність краси, виявляє сприйнятливості до неї, здатність позитивно й конструктивно на неї відгукнутися. Позитивною та помітною особливістю найпростіших форм художньої діяльності у цьому віковому періоді є можливість дитини легко об'єднувати різні види мистецтва: малювати, імпровізувати на дитячих музичних інструментах, складати віршик, наспівувати.

Отже, специфікою естетичного розвитку в ранньому дитинстві нами було визначено високу емоційну чутливість до музики (45 %), художнього слова (21 %), яскравих творів образотворчого мистецтва (20 %), театрального мистецтва (14 %).

Проводячи експериментальне дослідження на базі Центру розвитку дитини № 69 м. Житомира нами було здійснено порівняльну характеристику організації художньо-естетичного розвитку дітей раннього з дошкільним дитинством.

На нашу думку, основними завданнями організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку має бути:

1. Заохочення до експериментування та створення простих образів фарбами, олівцями, фломастерами, матеріалами, що використовуються у нетрадиційних техніках, а також за допомогою глини, пластиліну, готових аплікаційних форм, деталей будівельного конструктора, паперу, природного матеріалу.

2. Розвиток емоційної чутливості; долучати до споглядання краси природи, різноманітних форм і кольорів предметного та соціального довкілля.

3. Виховання здатності дивуватися, радіти, захоплюватися, розглядаючи твори декоративно-прикладного мистецтва, народні іграшки, предмети побуту, картини, ілюстрації.

4. Спонування до створення художніх образів засобами виразності пластичного матеріалу.

5. Формування вмінь передавати характерну будову, форму, виразність руху; радіти результатам власної роботи та емоційно відгукуватися на твори образотворчого мистецтва.

6. Навчання вести пошукову діяльність при сприйманні запропонованого вихователем матеріалу (художня література, музика, живопис, графіка) та використовувати в різних видах власної образотворчої діяльності.

7. Розвиток практичної умілості, вправності.

8. Виховання любові до рідного краю; підтримувати й стимулювати бажання працювати самостійно та колективно.

9. Вправляння в умінні охайно користуватися фарбами, олівцями, пензлями, іншими інструментами та засобами, дотримуватися правил безпеки.

Особистісно-орієнтована освіта в межах нашого дослідження спрямована на підтримку, збереження і розвиток художньої діяльності, що здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей в її інтересах, а також в інтересах суспільства, до якого вона належить.

Отже, центральною фігурою особистісно-орієнтованої моделі художньо-естетичного розвитку є дитина як її активний суб'єкт, життєвим контекстом – її особистісне буття, а основним досягненням – її життєва компетентність у галузі художньо-естетичного розвитку дитини дошкільного віку.

На основі результатів дослідження організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку в процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу щодо ознайомлення дитини дошкільного віку з творами мистецтва нами було виділено такі рівні.

**Достатній рівень:** проявляє інтерес до розглядання доступних ілюстрацій і малюнків, деяких картин художників, на яких зображені діти, тварини, рослини; коментує бачене, супроводжує мімікою, співставляє із баченим у реальному житті; емоційно відгукається на музику, яскраво реагує на контрастні за настроєм музичні мелодії, із задоволенням слухає класичну музику; із задоволенням слухає і емоційно сприймає дитячі твори, впізнає їх, коментує, висловлює своє ставлення; відчуває і відновлює інтонаційно і за допомогою рухів ритм музики і поезії; емоційно і асоційовано сприймає лялькові вистави у театрі (24 %).



**Середній рівень:** проявляє інтерес до яскравих книжкових ілюстрацій, картинок, коментує бачене; розрізняє мелодії і вірші за настроєм і ритмом; із задоволенням слухає дитячі казки, твори, пісні, відвідує лялькові вистави (44 %).

**Низький рівень:** не проявляє інтересу до книжок і навіть до ілюстрацій у них; інтерес до лялькових вистав нетривалий, або взагалі відсутній, сприймання подій дисоційовано; мало чутливий до настрою і характеру музики і віршів (32 %).

Результати дослідження означеної проблеми на основі особистісно орієнтованого підходу також дозволили визначити та охарактеризувати відповідні рівні художньо-естетичного розвитку дошкільнят розглядаючи сферу: художній образ мовою мистецтва.

**Достатній рівень** характеризує дітей, які проявляють активний інтерес до різноманітних художніх образів; легко співвідносять форму, розмір, колір, фактуру реальних та зображених предметів довкілля; охоче і правильно відтворюють ритм та інтонації мелодії співами і танцювальними рухами, імпровізують під музичний супровід, прагнуть грати на музичних інструментах, імітують цю гру; розуміють характер відтворених у театральному видовищі образів; адекватно реагують на слова, паузи, тональність, висоту та тембр голосу, які використовує дорослий під час читання; спостерігають за творами мистецтва спонукає до створення власних казок, віршів, малюнків, театралізованих дій (37 %).

**Середній рівень:** діти цього рівня спроможні співвіднести більшість якостей реальних та зображених предметів; здатні відтворити ритм та інтонації мелодії за допомогою рухів і співу; розрізнявати характер більшості відтворених художніми засобами образів; звичайно адекватно реагують на речові засоби відтворення дорослим художніх образів (29 %).

**Низький рівень** притаманний дітям, які не співвідносять образи і їхні якості в художніх засобах і реальному житті; неадекватно реагують на слова, паузи, тональність, висоту та тембр голосу, які використовує дорослий під час читання; утруднюється відтворити ритм і інтонації мелодії за допомогою рухів і співу (34 %).

На основі результатів дослідження при вивченні художньо-практичної діяльності дітей дошкільного віку нами було визначено відповідні рівні. До них належать певні рівні.

**Достатній рівень:** дитина проявляє наявний інтерес до образотворчої діяльності; проявляє ініціативу, імпровізує; виявляє ставлення до зображувального об'єкта за допомогою кольору; здатний створювати образ за задумом, дотримуватись задуму в процесі діяльності; співпереживає створеному образу, ототожнює себе з ним; дає оцінку зробленому; зображення стають схожими на реальні об'єкти, з'являється ритмічне чергування об'єктів; у зображенні людини присутній тулуб, риси обличчя, вуха, навіть волосся; може самостійно зліпити з пластиліну кільця, сніговита тощо, зробити просту аплікацію; емоційно і рухомо супроводжує розказування віршів і казок, спів пісень; наслідує персонажів, дотримується ритму танцювальних рухів (45 %).

**Середній рівень:** дошкільник проявляє епізодичний вибірковий інтерес до образотворчої діяльності; передає основні риси і властивості об'єктів; відтворює оточуючі предмети і явища за допомогою ритмічних мазків, штрихів, прямих та округлих ліній; усвідомлено використовує різні кольори; малюнок людини носить форму головонога, можуть бути присутні риси обличчя; із допомогою дорослого виліплює із пластиліну, робить аплікації; може відтворити ритм і інтонації мелодії за допомогою рухів і співу (38 %).

**Низький рівень:** дитина не проявляє або проявляє короткостроковий інтерес і ініціативу до образотворчої діяльності; потребує постійної допомоги дорослого (17 %).

Творчість – діяльність, що спрямована на створення нових матеріальних та духовних цінностей. Таким чином, творчість виявляється в різних видах діяльності. В аспекті нашого дослідження розглянемо дитячу творчість, яку було виявлено в процесі художньо-естетичної діяльності та виокремлено такі рівні.

**Достатній рівень:** дошкільник охоче експериментує з фарбами, олівцями, глиною, аплікаційними формами, деталями конструктора, природним матеріалом; вдало поєднує різні матеріали в єдиній композиції; свідомо вибирає вид художньої діяльності, матеріалів; полюбить утворювати власні казки; активно займається словотворчістю, хвалиться її результатами перед іншими; імпровізує гру на дитячих інструментах; використовує гумор (вдається до несхожих на справжні звуків і жестів, підбирає непідходящі деталі костюма) (58 %).

**Середній рівень:** дитина починає експериментувати з матеріалами і їх поєднанням; із допомогою дорослого, а іноді і сама може

свідомо обирати вид художньої діяльності; робить вдалі спроби утворювати власні казки, вірші, виявляти гумор; займається слово-творчістю (33 %).

**Низький рівень:** дитина не проявляє схильності до власної творчої діяльності; не цікавиться образотворчою діяльністю інших дітей, не наслідує усвідомлено їхні дії; не прагне до утворення власних історій, словотворчість носить випадковий характер; спроби гумору носять деструктивний характер і не мають елементів творчості (25 %).

Розвиток особистості в дошкільному віці передбачає реалізацію потреби дитини в активності – в ініціативній, творчій, доступній їй. Ця позиція особистісно-орієнтованої дошкільної освіти в Україні вимагає у педагогів звернення до базових якостей особистості, пов'язаних з реалізацією цієї потреби, для розв'язання завдань формування у дітей художньо-технічних навичок і вмінь в умовах дошкільного навчального закладу. Специфіка художньо-естетичного розвитку і дослідження педагогічного досвіду вихователів Центру розвитку дитини № 69 м. Житомира дають підстави акцентувати увагу на таких базових якостях особистості, як ініціативність, відповідальність, самостійність і креативність. Подаємо характеристику діяльності вихованців (загальна тенденція, схильність, прагнення, намагання) в контексті змісту кожної якості.

**Таблиця 1.**

*Організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку в процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу*

№ п/п	Види діяльності	Достатній рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
1.	Ознайомлення дитини дошкільного віку з творами мистецтва	24	44	32
2.	Сприйняття художнього образу мовою мистецтва	37	29	34
3.	Художньо-практична діяльність дітей дошкільного віку	45	38	17
4.	Дитяча творчість	42	33	25

Ініціативність: більшість старших дошкільників здатна ініціювати власні рішення; знаходити спосіб розв'язання проблем у різних життєвих ситуаціях; спроможна відстояти істину у суперечці; є ініціатором сприймання та виконання творів мистецтва, організації спільної з однолітками навчально-ігрової діяльності; активно реагує на пропозиції. Відповідальність: основна частина дітей серйозно ставиться до обов'язків; дотримується даного комусь слова, виконує обіцянки; послідовна у словах та вчинках; бажає самовдосконалюватися; визнає свої помилки. Самостійність: переважна кількість дітей здатна діяти без допомоги, звертатися за нею в разі об'єктивної необхідності; відмовлятися від передчасної допомоги; самоорганізовуватися; робити власні судження з приводу когось-чого. Креативність: дошкільники в більшості своїй схильні до творчості; намагаються робити по-своєму, виявляти винахідництво; ставлять незвичайні запитання і дають самостійні оригінальні відповіді; готові займатися діяльністю, яка дає змогу робити відкриття та виявляти неповторність; радіють створенню нового.

Отже, проведене експериментальне дослідження дозволило виявити рівень художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку, наявність у них елементарних уявлень про художню творчість, творчу діяльність, позитивне ставлення до неї, наявність інтересу до музичних, літературних та театральних образів, а також достатню розвиненість у вихованців таких базових особистісних якостей, як ініціативність, відповідальність, самостійність і креативність.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів проведення експериментального дослідження свідчить про ефективність застосування пропонованого особистісно орієнтованого підходу до організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку. Упроваджені відповідні зміст, форми та методи сприяють підвищенню не лише рівня художньо-естетичному розвитку дошкільників, а й їх особистісному зростанню.

### 3.7. КРЕМЕНЕЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ ЯК ЧИННИК ОСВІТ- НЬОГО РОЗВИТКУ ВОЛИНСЬКОГО РЕГІОНУ: ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Одним із головних шляхів підвищення ролі школи в суспільстві є вирішення проблеми підвищення професіоналізму педагогів. Виникло протиріччя між потенціалом знань, що накопичені педагогічною наукою, та використанням їх у педагогічній практиці. Унаслідок некомпетентності в деяких школах у навчанні та вихованні переважає орієнтація на масу, а не на особистість. А тим часом своєрідним гаслом сучасної нової школи стало особистісно орієнтоване навчання. Навчальний процес особистісно орієнтованого навчання дає можливість кожному учневі спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці.

Кожен новий крок спонукає до визначення у ставленні до своєї історії того досвіду, що дістався нам у спадок від минулих поколінь. Чим глибші зміни передбачається здійснити, тим відповідальнішим має бути ставлення до історичного досвіду наших попередників.

Історико-педагогічна персоналістика набуває останнім часом нового забарвлення у зв'язку з тим, що широкому науковому загалу відкривається ціла низка імен, пов'язаних з розвитком освіти, науки і культури, які протягом останнього століття перебували у стані забуття<sup>377</sup>.

**Персоніфікований підхід** сприяє виявленню специфіки педагогічної спадщини іноземних педагогів, їх внесок у теорію та практику навчання і виховання дітей та молоді; дозволяє проаналізувати персоналії відомих педагогів-іноземців<sup>378</sup>.

**Персоніфікований підхід** відображає процеси розвитку досліджень педагогічної спадщини іноземних педагогів та їх внесок у науку, теорію та практику навчання і виховання, методику навчально-виховного процесу. У цьому аспекті слід з'ясувати сутність поняття

---

<sup>377</sup> Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : [хрестоматія / упоряд. : Березівська Л.Д. та ін. ; наук. ред. О.В. Сухомлинська]. – К. : Наук. Світ, 2003. – 18 с.

<sup>378</sup> Павленко В.В. Освітньо-просвітницька діяльність іноземних педагогів на Волині (XIX – поч. XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Павленко Віта Віталіївна. – Житомир, 2010. – 180 с. – С. 7.

«іноземний педагог». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подається поняття «іноземний» – це громадянин, підданий іншої держави, країни; чужоземець, чужинець<sup>379</sup>.

**Іноземний педагог** це:

➤ освічений виходець з іншої держави, який у ХІХ – на початку ХХ століття займався освітньо-просвітницькою діяльністю на території Волині;

➤ уродженець Речі Посполитої, який по закінченню вищого навчального закладу за кордоном працював на Волині. Вихідці з Польщі, які закінчили вищий навчальний заклад за кордоном.

Ураховуючи значну кількість категорійних ознак базових понять дослідження, *освітня діяльність* – це вид професійної діяльності в межах інституалізованого рівня системи освіти як соціального інституту.

За «Великим тлумачним словником української мови» «просвітницька діяльність» – це навчально-виховна діяльність з метою поширення знань, освіти, культури<sup>380</sup>. У дослідженні просвітницька діяльність полягає у наданні допомоги з організації та діяльності різних типів навчальних закладів Волині; реалізація організаційно-педагогічних умов для здобуття знань, умінь та навичок (відкриття бібліотек, читалень для селян, театрів).

*Просвітницька діяльність* – це вид діяльності (зокрема й професійної) щодо поширення знань серед різних прошарків населення, в тому числі на благодійних засадах.

Просвітницька діяльність на початку ХІХ століття здійснювалась переважно у власних маєтках багатой волинської людності.

**Освітньо-просвітницька діяльність** – це діяльність, спрямована на оволодіння людиною системою знань, умінь і навичок та поширення знань, культури та освіти в інтересах особистості, суспільства, держави.

Сутність освітньо-просвітницької діяльності полягає у наданні методичної допомоги викладачам і студентам, написанні підручників і посібників з метою збереження і розвитку національних культурних традицій.

---

<sup>379</sup> Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел.]. – К.–Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с. – С. 400.

<sup>380</sup> Там само. – С. 451.

У дисертаціях та інших опублікованих джерел, які характеризують розвиток освіти на Волині, лише частково описано освітньо-просвітницьку діяльність іноземних учених, педагогів, методистів, що читали курси у навчально-виховних закладах, готували підручники, посібники, методичні рекомендації та іншу науково-просвітницьку літературу.

Виходячи з вище викладеного категорійно-понятійного аналізу проблеми, слід вважати **освітньо-просвітницьку діяльність іноземних педагогів на Волині** як вид професійно-педагогічної діяльності педагогів-іноземців, спрямований на поширення освіти та оволодіння дітьми і молоддю знаннями у навчальних закладах та в умовах домашньої освіти у волинському регіоні.

Педагогів іноземців у XIX – на початку XX століття за рівнем їх професіоналізму можна поділити на три категорії:

I категорія – *наукова*, до якої належали передусім викладачі Кременецького ліцею, відомі як в Україні, так і за її межами; науковці, запрошені Г. Коллонтаєм, Т. Чацьким з метою розвитку ліцею до рівня вищого навчального закладу.

II категорія – *методична*, до якої належали організатори і вчителі в пансіонах, деякі викладачі гімназій і гувернери. Ці педагоги не здійснювали наукової діяльності, але постійно вдосконалювали методичний потенціал.

III категорія – *непрофесійна*, до якої належали переважно домашні вчителі, що часто не мали педагогічної освіти і використовувалися в освітньому середовищі, насамперед, як носії мови.

Звертаючи погляди до історії, слід виділити три ліцеї, які існували в Україні: Волинський (Кременецький), Рішельєвський (м. Одеса) і ліцей князя Безбородька (м. Ніжин). Кременецький ліцей було засновано спочатку як Волинську гімназію. Власне, ліцесм цей навчальний заклад став у 1819 році, поєднавши програми навчання вищого та середнього рівня<sup>381</sup>.

Кременецький ліцей став одним із перших навчальних закладів України досліджуваного періоду, який реалізував на практиці ідею залучення іноземного вчительства до освітньо-просвітницької діяльності на Волині.

---

<sup>381</sup> Коляденко С. М. Кременецький ліцей у системі освіти Волині у XIX – першій половині XX століття : [монографія] / С. М. Коляденко – Житомир : ЖДПУ, 2002. – 124 с. – С. 17.

Персоніфікований підхід застосовується до аналізу проблеми освітньо-просвітницької діяльності іноземних педагогів Кременецького ліцею, насамперед, з метою повного й системного розкриття освітньої та просвітницької діяльності педагогів ліцею. Тому в дослідженні окреслено історичні постаті засновників Волинської гімназії – Гуго Коллонтая, Адама Єжи Чарториського, Тадеуша Чацького.

Створення Кременецького ліцею пов'язується з діяльністю польського та російського державного діяча, таємного радника Олександра І, одного з видатних просвітників, чий вплив був відчутним у масштабах усієї Російської імперії – попечителя Віленського навчального округу Адама Чарториського (князь Чарториский Адам Єжи (1770-1861), зробив значний внесок у справу розбудови освіти Волині).

Як свідчать джерела, 29 квітня 1803 року Адам Чарториский подав на затвердження Міністру освіти кандидатури трьох осіб, обраних на візитаторів шкіл Віленським університетом: новогрудського старосту Тадеуша Чацького, віленського прелата Ксаверія Богуна, члена Петербурзької Академії наук Василя Севергіна<sup>382</sup>. Т. Чацький був відомим ученим, досліджував історію, етнографію Волині, право, економіку, займався організаційною та політичною діяльністю, а також був завзятим бібліотекарем, мав власну величезну, за тогочасними мірками, культурознавчу, історичну та наукову бібліотеку.

Т. Чацькому, як інспектору трьох губерній, – Волинської, Подільської, Київської, – була довірена організація нижчого і середнього шкільництва. Він поставив перед собою завдання створення в одній із довірених йому губерній гімназії з поглибленою програмою і мріяв про перетворення її на університет. Т. Чацький не мав педагогічного досвіду, але він мав організаційний талант, запал, дар впливу на людей. Саме ці риси дозволили йому реалізувати власний намір (організація шкільництва на підпорядкованій йому території). Через велику кількість адміністративних обов'язків Т. Чацький звернувся до Г. Коллонтая із проханням опрацювання програми нової майбутньої гімназії та пошуку іноземних педагогічних кадрів вищої кваліфікації<sup>383</sup>.

---

<sup>382</sup> Коляденко С. М. Кременецький ліцей у системі освіти Волині у ХІХ – першій половині ХХ століття : [монографія] / С. М. Коляденко – Житомир : ЖДПУ, 2002. – 124 с. – С. 12.

<sup>383</sup> Сандецька І. Кременецький ліцей і його історичне значення / І. Сандецька // Волення з Волині. – 2006. – берез. – квіт. – С. 19.



На посаду директора Подільської гімназії було запрошено випускника Краківського університету доктора натуральної історії Ф. Шейдта. Щодо професора математики Ю. Чеха та професора хімії й натуральної історії Ф. Шейдта ставилася вимога підняти доручені їм гімназії на найвищий ступінь досконалості<sup>384</sup>. Т. Чацький планував якнайповніше використати їх кваліфікацію та авторитет.

Волинська гімназія мала стати добре організованим осередком навчання й виховання. Навчальний заклад мав бути доступним для всіх суспільних верст населення і водночас готувати високоосвічену еліту краю. Під час добору педагогічних кадрів Т. Чацький і Г. Коллонтай виходили з того, які наукові доробки мали майбутні викладачі, які їх методичні досягнення та наскільки творчо вони підходять до навчально-виховного процесу. Зокрема, вчитель *природи* мав зацікавити учнів і переконати їх у значенні знань на практиці, тобто проводити природознавчі та геологічні дослідження; викладач *права* зобов'язувався формувати моральність учнів; учитель *історії* і *географії* мав знайомити учнів з місцями, пов'язаними з важливими історичними подіями. Також від кандидатів на посаду викладача вимагалось представити наукову працю, що підтверджувала його якісну підготовку<sup>385</sup>.

Загалом ретельний добір керівництвом викладачів (докторів, магістрів) забезпечував сприятливі умови з організації навчально-виховного процесу в Кременецькому ліцеї.

Загальноосвітня та професійна програма гімназії, підготовлена Г. Коллонтаєм, базувалась на знаннях, пов'язаних із потребами Волинського регіону. Тому він продумав створення програм для різного обсягу й рівня освіти. Так загальне навчання Г. Коллонтай доповнив диференційованим, факультативним, яке було тісно пов'язане з діяльністю професійних шкіл і відповідною підготовкою

---

<sup>384</sup> О выборе в директоры Волынской гимназии Чеха и Подольской Шейдта, а также о вызове лиц из-за границ для занятия учительских мест в Волынской гимназии. – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 314. – Спр. 4. – 1804. – 26 арк. – Арк. 13-14.

<sup>385</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с. – С. 29-30.

кваліфікованих чиновників для місцевої адміністрації, а також учителів та інших працівників, потрібних у Волинському краї<sup>386</sup>.

Педагогічний колектив Кременецького ліцею можна поділити на чотири категорії: *природничо-математична група* (викладачі математики, фізики, астрономії, природничих наук); *мовно-літературна* (викладачі мов і літератури); *історико-філософська* (викладачі філософії, історії, права, теології тощо); *мистецька* (викладачі малювання, співу, хореографії, музики)<sup>387</sup>.

Зміст навчання в Кременецькому ліцеї був наділений характеристиками цілісності, комплексності, демократичності у виборі змісту освіти, **особистісно орієнтованим характером** засвоєння знань, відкритістю системи знань не лише для учнів гімназії, але й для навколишнього соціокультурного середовища, представники якого не лише могли відвідувати бібліотеку ліцею, ботанічний сад але й брали участь у публічних іспитах вихованців, висловлюючи свою точку зору на рівень їх підготовки з того чи іншого предмета.

Суттєвим було й те, що Г. Коллонтай персонально для кожного викладача склав поради щодо викладання навчальних предметів. Так у «Порадах для пана Міровського про найкращий спосіб викладання історії й географії в публічних школах» було зазначено, що викладачі повинні володіти цікавою методикою викладання предметів. На початку викладання навчальних дисциплін професори мали звертатись до учнів з промовою. Це був своєрідний вступ до предмету викладу, який, як правило, потім друкувався у вигляді брошури. Крім того, перед викладачами ставилося завдання підготувати підручник. У 1824 році кожен із професорів ліцею мав власний підручник, складений за індивідуальною методикою, що забезпечувало учням практичну реалізацію знань, набутих під час лекцій, та формування відповідних умінь.

У Волинській гімназії було виділено в окремий предмет *географію*, як самостійний навчальний курс. Програма складалася із *вступу* – учні отримували знання про утворення Землі; у наступні два

---

<sup>386</sup> Актуальні проблеми гуманітарної освіти : зб. наук. праць / [за заг. ред. д. пед. н., проф. Онкович Г. В. та канд. фіз.-мат. н., проф. Ломакович А. М.]. – Київ–Кременець : РВЦ КОГП ім. Тараса Шевченка, 2008. – 312 с. – С. 284.

<sup>387</sup> Даюк Ж.Ю. Культурно-просвітницька діяльність викладачів та випускників Кременецького ліцеюЗміст та організація діяльності Кременецького ліцею в Україні (XIX – поч. XX ст..) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Даюк Жанна Юріївна. – Ж., 2011. – 196 с. – С. 130.

роки вони вивчали загальні географічні відомості про Європу, також вивчали географію Росії, Данії, Швеції; у *другому* класі учні отримували поглиблені знання про Королівство Польське; у *третьому* – їх знайомили з державами Азії та Африки; а в *четвертому* гімназисти одержували загальні відомості про Америку<sup>388</sup>.

Навчальний план Кременецького ліцею (розроблений Г. Коллонтаєм) передбачав протягом 3-4 років вивчення польської, російської, німецької, французької мов. У межах подальших трьох дворічних класів забезпечувалась реальна і гуманітарна освіта гімназистів, як основа для подальшої спеціалізації в обсязі вищих курсів. Тим самим, вивчалася математика, астрономія, загальна граматики, бібліографія.

Окрім цих наук, передбачалися спеціальні курси для майбутніх механіків, землеробів, садівників, ветеринарів, акушерок. Для педагогічно-доцільного, кваліфікованого домашнього виховання дітей Г. Коллонтаєм було передбачено інститут для гувернанток<sup>389</sup>. У 1807 році була створена школа землемірів, а в 1809 році була відкрита школа геометрів і механіків, астрономічна обсерваторія, засновано ботанічний сад. Тим самим, учні отримували можливість вільного вибору для підготовки до майбутньої фахової діяльності.

Слід відзначити, що головною **метою** освітньо-виховної діяльності у Волинській гімназії було виховання особистості та підготовка майбутнього спеціаліста у різних галузях виробництва та соціальної сфери.

Значного розвитку в м. Кременці набула й музична освіта. У цьому зв'язку до Волинської гімназії для викладання музичних дисциплін запрошувалися відомі на той час музиканти, що отримали освіту в навчальних закладах Європи (Я. Лензі, В. Майєр, Г. Байєр, Я. Ролле, Й. Ваньончик). Пізніше вони зробили значний внесок у розвиток професійної музичної освіти Волинського краю, а також

---

<sup>388</sup> Актуальні проблеми гуманітарної освіти : зб. наук. праць / [за заг. ред. д. пед. н., проф. Онкович Г. В. та канд. фіз.-мат. н., проф. Ломакович А. М.]. – Київ–Кременець : РВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2008. – 312 с. – С. 285.

<sup>389</sup> Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття) : Київський учбовий округ : [монографія] / Н. А. Сейко. – Житомир : ЖДУ, 2006. – 544 с. – С. 19.

підготовки чималого загалу талановитих музикантів з відомих польських родин та простих українців<sup>390</sup>.

Як свідчить аналіз, на першому етапі діяльності Волинської гімназії Г. Коллонтаєм до навчального процесу залучалися виключно іноземні педагоги: поляки, чехи, німці, австрійці та ін.

При розробці Статуту гімназії Т. Чацький для учнів старших класів створив учнівський суд (із самих учнів), для якого написав кодекс, а також відмінив використання тілесних покарань в учнівських класах.

Навчальним планом Кременецького ліцею передбачався десятирічний термін навчання, який складався з семи класів (перші три класи по два роки навчання). Тут здійснювалося вивчення військової справи, гуманітарних і точних наук, а саме: історії, права, фізики, хімії, анатомії, фізіології, географії, землезнавства, бібліографії, логіки, давніх і нових мов.

Для викладання в Кременець були запрошені науковці й педагоги з різних країн Європи: швейцарський математик, член Академії Наук у Петербурзі й професор університету – Микола Іванович Фус (1755-1826); російський та сербський педагог, послідовник Я. А. Коменського – Теодор Іванович Янкович де Мірієво (Мірієвський) (1741-1814); професор Віленського університету Евзебіуш Словацький (1772-1814), який з 1805 по 1809 рік викладав латинську та польські мови у Кременецькій гімназії. Випускник Віленського університету Юзеф Улдинський (1792-1863), який мав ступінь магістра права, з 1818 р. також працював у Кременці.

Поряд з вивченням гуманітарних наук, що займали велику частку навчального плану, в гімназії викладались такі науки, як: математика, фізика, геометрія, хімія та інші точні науки.

У початкових класах діти вивчали арифметику за підручником Ю. Чеха «Короткий виклад арифметики» (у 1 і 2 класах вони вивчали основи арифметики, у 3 класі – відомості про квадратні рівняння, пропорції, властивості простих геометричних фігур, а у 4 – основи алгебри і тригонометрії). Що стосується математики у старших класах, то її вивчення поділялося на три частини: практична геометрія, теоретична геометрія та геометрія площини. У першому двохріччі

---

<sup>390</sup> Єршова Л. М. Жіноча освіта на Волині : [монографія] / Л. М. Єршова. – Житомир : Полісся, 2006. – 488 с. – С. 341.

учні вивчали геометрію та тригонометрію, а в другому – алгебру та логіку. У документах гімназії зазначалося, що вивчення цих дисциплін проводилося за системою, що існувала з 1805 року<sup>391</sup>.

Заслуговує на увагу освітня діяльність випускника Краківської академії Ю. Чеха. Народився він у Кракові 11 грудня 1762 р., навчався у Краківському університеті, де отримав ступінь магістра. Працював викладачем математики у м. Любліні, м. Процьку, м. Кракові. На запрошення Т. Чацького переїхав до м. Кременця, де йому забезпечили прекрасні матеріальні умови.

Ю. Чех був освіченою людиною, крім математики знав мови – латинську, французьку і німецьку. Перебуваючи на посаді директора, чітко слідкував за виконанням програми та раціональним використанням грошей. За короткий час на посаді директора, володіючи неабиякими науковими, комунікативними й організаторськими здібностями, він зумів дисциплінувати й згуртувати педагогічний колектив. Тож у подальшому він став взірцем для наступних директорів. У Кременці зберігся звичай, коли приймали на посаду директора, то до кандидата зверталися зі словами: «Будь схожим на Чеха»<sup>392</sup>.

Автор відомих спогадів А. Анджейовський пише про роки навчання у Кременецькому ліцеї та вплив, який справив директор гімназії Ю. Чех на його життя. Так свого часу А. Анджейовський вирішив залишити ліцей і влаштуватися на роботу домашнім учителем, оскільки не було чим платити за навчання. Дізнавшись про це, директор гімназії зустрів його і сказав: «не соромся свого становища, добрий юначе – ... – ми подумаємо про подальше твоє утримання, залишайся на навчання у ліцеї»<sup>393</sup>. Як виявилось згодом, директор гімназії виконав обіцянку.

Ю. Чех пробудив інтерес молоді до точних наук. Його учні стали відомими педагогами (Ф. Мєхович, Г. Гречина, К. Ентц). Францишек Мєхович (1783-1852) – учитель механіки, архітектури й експериментальної фізики. Як стипендіат, три роки навчався у

---

<sup>391</sup> Рапорты учителей лицея о преподавании в лицее и поведении учеников. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 3. – Спр. 202. – 1829. – 33 арк.

<sup>392</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с.

<sup>393</sup> Chopicki E. Od Buga do Bogu. Wspomnienia z podróży / E. Chopicki // Kłosy. – 1875. – № 546. – Т. XXI. – S. 13-14.

Політехнічній школі в Парижі. Займався дослідницькою діяльністю і застосуванням техніки на практиці, а також вів регулярні метеорологічні спостереження в організованій у фізичному кабінеті станції. З 1807 р. по 1831 р. викладав механіку, фізику; з 1821 р. по 1831 р. викладав архітектуру, нарисну геометрію. Ф. Мехович проводив для мешканців міста відкриті заняття, які викликали чималий інтерес. Створив спілку по бурінню, що сприяло відкриттю у м. Кременці артезіанських колодязів. Став професором, згодом деканом математичного факультету університету Св. Володимира, виконував обов'язки архітектора.

У навчальному закладі від учителя фізики і хімії вимагалось популяризації найновіших досягнень у галузі науки.

Працюючи у Кременецькому ліцеї учень Ю. Чеха Гжегож Гречина (1796-1840) видрукував підручник під назвою «Початки алгебри» (1830 р.), який складався з 2-х частин. Ця навчальна книга вирізнялася доступністю викладання алгебраїчної символіки, основ алгебраїчних дій, способів розв'язання рівнянь, дій із дробами та ступенями, тригонометричних функцій<sup>394</sup>. Г. Гречина у Віленському університеті отримав ступінь магістра філософії. З 1819 р. по 1831 р. – професор Кременецького ліцею. На початку своєї педагогічної діяльності викладав алгебру, а з 1820 р. по 1831 р. – викладав геометрію, тригонометрію. В університеті св. Володимира захистив докторську дисертацію, став професором. Найвідоміші праці: дослідження «Про дію капілярних машин», підручник «Початки алгебри» (1830), твір «Думка про алгебру», праця «Виклад нарисної геометрії».

Учнем Ю. Чеха був викладач фізики, тригонометрії, метеорології, фізичної географії, стародавньої історії (з 1820 р. по 1827 р) Кароль Ентц (1797-1818 рр.), який після гімназії продовжив навчання у Віленському університеті.

Після Ю. Чеха навчальний заклад очолив випускник Краківської академії Міхал Сциборський. За роки директорства Сциборського Волинська гімназія отримала статус ліцею. Він уміло підтримував традиції у колективі, закладені Ю. Чехом, але в основному виявив себе як здібний викладач вищої математики. Він очолював ліцей протя-

---

<sup>394</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с. – С. 204.

гом семи років, у віці 55 років пішов на пенсію<sup>395</sup>.

Доречно відзначити, що учні Кременецького ліцею мали можливість вивчати курс логіки, який включав в себе практичну і методичну логіку за підручником «Елементарна логіка» (виданий у Харкові для гімназій російської держави)<sup>396</sup>.

Після затвердження Міністерством освіти 27 липня 1807 року проекту створення при гімназії школи механіків, землемірів і геометрів більшої ваги набули точні предмети. Керівником цієї школи був призначений Францишек Зелінський, який читав курс механіки. Т. Чацький вважав його найславетнішим механіком того часу. Суттєвим є той факт, що він був нагороджений золотою медаллю від польського короля Станіслава Августа за роботу «Опис машин».

Учні школи геометрів займалися топографічним кресленням та вивченням особливостей географічних карт. У перший рік навчання вони малювали географічні карти різних провінцій, копіювали карту Волинської губернії (карта складалася з 6 аркушів, учні вчилися зменшувати її в масштабі). На другому курсі учні виготовляли економічні карти регіону та складали плани місцевості.

Достатньо відмітити, що учні отримували ґрунтовні знання з основ фізики. Ця навчальна дисципліна викладалась на другому курсі у другому півріччі (відводилося 10 годин на тиждень: 4 рази по 2 години і 2 рази по 1 годині). Учні отримували відомості про властивості фізичних тіл, силу тяжіння, рух та його різновиди, тепло, воду, повітря і т. д; ознайомлювалися з теорією падіння, рівноваги, розподілу сил. Крім фізики, учні вивчали фізичну географію. У процесі вивчення вони отримували відомості про принцип роботи барометра, а на практиці вчилися вимірювати висоту, силу вітру<sup>397</sup>.

Доцільно відзначити, що викладання предметів у школі геометрів відрізнялася від загального курсу Волинської гімназії. Так до про-

---

<sup>395</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с. – С. 56.

<sup>396</sup> Актуальні проблеми гуманітарної освіти : зб. наук. праць / [за заг. ред. д. пед. н., проф. Онкович Г. В. та канд. фіз.-мат. н., проф. Ломакович А. М.]. – Київ–Кременець : РВЦ КОГП ім. Тараса Шевченка, 2008. – 312 с. – С. 285.

<sup>397</sup> Рапорты учителей лицея о преподавании в лицее и поведении учеников. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 3. – Спр. 202. – 1829. – 33 арк.

грами навчання у цій школі були включені арифметика і геометрія Евкліда (І курс) та практична механіка (ІІ курс).

Для проведення занять створювалися відповідні навчальні кабінети. Учні могли користуватися бібліотекою, яка нараховувала 50 тисяч книг.

Завдяки діяльності педагогів-іноземців у Волинській гімназії кваліфіковано здійснювалось викладання і природничих дисциплін. Як свідчать архівні джерела, у вказаний період (1805-1831 рр.) тут працювали В. Бессер, С. Зенович, Ф. Шейдт та інші. Педагогами-іноземцями у спільній діяльності з волинським педагогами у м. Кременці було створено осередок ботанічних досліджень.

Особливо плідною у Кременецькому ліцеї була діяльність доктора медицини, професора ботаніки В. Бессера, який започаткував зелену лабораторію лікарських рослин та облаштував ботанічний сад за зразком кращого європейського садово-паркового мистецтва. У цьому зв'язку В. Бессер тісно співпрацював з великим знавцем паркового мистецтва, автором численних знаменитих парків в іменитих родинах на терені Волині англійським ботаніком Діонісієм Макклером. На це вказує один із перших історичних краєзнавців ХІХ століття Н. І. Теодорович.

В. Бессер обмінювався насінням і рослинами з багатьма садами Європи та підтримував зв'язки з відомими європейськими ботаніками. В. Бессер народився в Інсбруку 7 липня 1784 року. Його батьки, Самюель Готліб Бессер і Юзефа фон Лансенгофер, померли під час епідемії, коли хлопчику було чотирнадцять років. З цього часу він виховувався під опікою дядька, професора ботаніки, Шуберта Шиверека. Пізніше закінчив Краківський університет, отримавши науковий ступінь доктора медицини<sup>398</sup>.

У 1808 році Т. Чацький запропонував тридцятирічному австрійцю В. Бессеру роботу в Кременецькій гімназії<sup>399</sup>, але за таких умов: змінити польське підданство на російське; для викладання вивчити польську мову (до даного часу доктор медицини В. Бессер користувався виключно німецькою науковою мовою). Остання умова Т. Чацького була не випадковою, оскільки завдяки його зусиллям

---

<sup>398</sup> Бессер Вилибальд. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 2. – Том І. – Спр. 133. – № 18 – 2 арк.

<sup>399</sup> О выборе в директоры Волынской гимназии Чеха и Подольской Шейдта, а также о вызове лиц из-за границ для занятия учительских мест в Волынской гимназии. – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 314. – Спр. 4. – 1804. – 26 арк. – Арк. 13-14.



польська мова, до того перемішана з латиною, очистилася, а вся освіта в ліцеї звільнилася від єзуїтської схоластики<sup>400</sup>.

Також Бессер читав ліцеїстам натуральну історію, тобто походження та географічні відомості з історії розвитку рослин<sup>401</sup>.

Водночас він обіймав посаду директора ботанічного саду і прагнув запровадити багато змін. Так під його керівництвом учні висаджували нові рослини (з ботанічних садів усієї Європи), розбудовували оранжереї. Він осучаснив програму навчання та систему колекцій ботанічного саду, запроваджені ще засновником цього парку та великим ентузіастом-ботаніком ірландцем Д. Макклером та продовжувачем його справи професором Ф. Шейдтом. Тим самим В. Бессер продовжив справу і Д. Макклера, і Ф. Шейдта щодо перетворення Кременця у важливий пункт на карті досліджень європейської флори<sup>402</sup>.

У 1805 р. Т. Чацький запропонував роботу у Волинській гімназії Францишеку Шейдту. Цей педагог народився в Кракові 2 квітня 1759 року в заможній міщанській родині, отримав вищу освіту в Краківському університеті, де здобув ступінь доктора. У Волинській гімназії знаний на той час природодослідник викладав хімію, натуральну історію, тобто ботаніку, зоологію та мінералогію. Доречно відзначити, що навчальний курс ботаніки за його програмою (опублікованою 1805 року) включав багато елементів фізіології рослин та викладав у хімічному трактуванні<sup>403</sup>.

Ф. Шейдт, як викладач натуральної історії (ботаніка), розширив власну програму за рахунок елементів хімії (на той час це було новинкою). Доречно відзначити, що професор Ф. Шейдт, крім навчальних викладів та натуралістичних досліджень, глибоко знався на бібліографії. І як поміркований християнин, добродичинець полишив по собі гарний слід серед викладачів та студентів Кременецької гімназії тим, що подарував чимало книг гімназійній бібліотеці, серед яких була і колекція Польського короля Станіслава Августа Понятовського

---

<sup>400</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с. – С. 264.

<sup>401</sup> Отчеты преподавания наук в Волынском лицее в течении 1829–1830 и 1826–1827 учебных годов. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 2. – Том I. – Спр. 91. – 188 арк. – арк. 64, 91-91 зв.

<sup>402</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с. – С. 176.

<sup>403</sup> Там само. – С. 175.

(яка нараховувала велику кількість примірників у галузі природознавства). Завдяки кропіткій праці Ф. Шейдта, гімназія отримала добре оснащений зоологічний кабінет із багатою колекцією комах (чисельністю 1058 екземплярів). У цьому зв'язку заслуговує на увагу те, що ця колекція була зібрана та систематизована учнями Ф. Шейдта у процесі польових досліджень та лабораторно-практичних занять з інсектології.

Природничі науки у Кременецькій гімназії вивчалися у широкому обсязі. При цьому хімія була обов'язковим предметом. Тому після смерті Францишека Шейдта викладати її запросили Стефана Зеновича (1807-1815). Мінералогія викладалась як додатковий предмет (протягом року по дві години на тиждень). С. Зенович був відданим учителем та невтомним, старанним дослідником<sup>404</sup>. Він прагнув долучити учнів до найсучасніших на той час знань у галузі геології. З 1814 року С. Зенович проводив польові дослідження. Загалом, він мав ґрунтовні знання з геологічної будови Волині й Поділля. Ці знання пізніше були описані ним у праці «Геогностичний опис Кременецьких гір» (рукопис, на жаль, не зберігся). З 1815 року С. Зенович викладав мінералогію, геогнозію і технологію. Він упорядковував колекції (систематизував за схемою Вернера зі збереженням поділу на класи, роди й види), створив каталоги, обладнав лабораторію, тобто зробив вагомий внесок у розвиток природничої науки у Кременецькому ліцеї.

З архівних матеріалів нами була знайдено програму натуральної історії Вілібальда Бессера на 1826-1827 навчальний рік. Вивчення натуральної історії В. Бессер поділив на три частини:

1. Загальна біологія, що передбачала вивчення розвитку життя на Землі, характеристику рослин та тварин, використовуючи доступні підручники.

2. Зоологія, де студенти вивчали загальні питання з курсу зоології у формі репрезентованих таблиць. В. Бессер порівнював багато систем класифікацій, а саме Кюв'є і Ламарка. Вивчення еволюції тварин відбувалося за підручником зоології Яроцького, а також Ксьондза Йондзілла. Матеріали з археології пропонувалося вивчати за

---

<sup>404</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с. – С. 189.

підручником Блюмен Баха.

3. Ботаніка (2 роки). Курс ботаніки включав окреслення предмета й завдання цієї дисципліни. Вивчення предмету передбачало, насамперед, отримання знань з історії біології, органографії (морфології рослин) та елементи фізіології. У викладах курсу ботаніки професор В. Бессер подавав навчальний матеріал у формі таблиць і порівнював системи класифікацій європейських учених-ботаніків Ліннея, Турнефорта і Антуана Лорана де Жусьє.

В. Бессер підготував авторську програму для студентів з урахуванням кращих європейських наукових і методичних надбань. Слід відмітити, що викладачі-іноземці користувалися власною програмою і використовували навчально-методичне забезпечення польською, німецькою та французькою мовами <sup>405</sup>.

Для опрацювання учнями був складений список літератури з ботаніки (для тих, хто особливо цікавився ботанікою, було складено додатковий список). Загалом усі учні повинні були вміти добре розпізнавати рослини, ґрунтовно знати систематику.

Доречно відзначити, що Кременецький ботанічний сад був базою для глибокого й ґрунтового опанування учнями наукових засад ботаніки. Вони збирали місцеву флору і вирощували її в саду для кращого вивчення і розмноження. Також функціонували відділи декоративних та овочевих рослин. Систематичне щорічне висаджування рослин сприяло створенню у 1807 році аптекарського городу (як складової ботанічного саду) для підготовки ліків рослинного походження у фармацевтичній лабораторії з подальшим їх безкоштовним розповсюдженням серед прихожан Почаївської Лаври.

Варто відзначити, що гімназійний ботанічний сад був не лише навчально-науковим центром для учнів Кременецького ліцею, але й став осередком просвітництва для широких верств населення краю та жителів Кременеччини, оскільки вхід до нього був вільним і для простих людей. На той час багато рослин розподілялось серед місцевих жителів безкоштовно (передусім, це були різноманітні види і сорти овочів та зернових рослин).

З 1810 року в ліцеї розпочалося видання каталогу рослин французькою мовою «Catalogue des Plantes du Jardin Botanique de

---

<sup>405</sup> Отчеты преподавания наук в Волынском лицее в течении 1829–1830 и 1826–1827 учебных годов. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 2. – Том I. – Спр. 91. – 188 арк. – арк. 94.

Krzemieniec en Volhynie», 1810), де вказувалися усі рослини, які росли в саду (2500 видів, 750 родів). Сад поступово збагачувався кількісно й розвивався, і вже у 1820 році було видруковано каталог польською мовою «Список декоративних рослин» (Spis roslin ozdobnych)<sup>406</sup>.

В. Бессер безперервно проводив флористичні дослідження, він був найкращим знавцем флори Волині й Поділля, досвідченим знавцем степових рослин, а його польові дослідження охоплювали великі території України. З метою вивчення географії та ботаніки учні під керівництвом професора В. Бессера здійснювали польові дослідження флори і фауни Волинського і Подільського краю. Саме літні подорожі дозволили В. Бессеру не лише створити велику колекцію гербаріїв, але й географічні карти конкретних урочищ Волині й Поділля. Свій гербарій він збирав ще з часів навчання у Краківському університеті. Пізніше, вчений результати своїх польових досліджень науково узагальнив у атласі «Флора і фауна Волині й Поділля», який видрукував у Парижі французькою мовою<sup>407</sup>.

Суттєвим є й те, що професору В. Бессеру допомагали не лише студенти Кременецького ліцею, але й вчителі, які присилали йому рослини з усієї Волині. Результатом таких пошуків було те, що під керівництвом В. Бессера викладачі ботаніки вели не лише науково-дослідну роботу, але й видавали ботанічний журнал. У ці часи сам В. Бессер був членом багатьох наукових товариств: Товариства садівників у Лондоні, наукових товариств у Ліпску і Берліні, Варшавського Товариства Друзів Наук, Петербурзької Академії Наук, Московського товариства природодослідників та Краківського наукового товариства.

Аналіз діяльності педагогів у Кременецькому ліцеї засвідчує, що забезпечення кадрами у цьому освітньо-науковому закладі відбувалося у декілька етапів :

- І етап – навчальні курси переважно читали професори та вихованці Краківської академії – педагоги-іноземці (Й. Чех,

---

<sup>406</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с.

<sup>407</sup> Willib, Swib, Cli., – Enumeratio plantar. hucusque in Vollhynia, Podolia qub. Kiioviensi, Bessarabia cis-tyraica et circa Odessam collectar., simul cum observationibus in Primitias florae Galiciae austriacae. – Vilnae, 1822. – in. 8.

Ф. Шейдт, М. Сціборський, В. Бессер, брати Ярковські).

- II етап – працювали викладачі та вихователі Віленського університету (Г. Гречина, С. Зенович, К. Ентц, О. Міцкевич, Й. Улдіньський, С. Чижевський).

- III етап – працювали вихованці Волинського ліцею після отримання університетської освіти за кордоном (Й. Коженювський, Ф. Мехович, А. Анджейовський, М. Вишневський, М. Фричинський).

Поступово Кременець став відомим науковим центром Європи. Завдяки незвичайній, багатій флорі, порівняльним дослідженням В. Бессера, експедиціям А. Анджейовського Кременецький ліцей тривалий час був основою наукових досліджень з ботаніки в Україні й відомим у Західній Європі.

Коли матеріальну базу Кременецького ліцею було перенесено до Київського університету св. Володимира (в 1833 році), частину рослин було перевезено до Київського ботанічного саду<sup>408</sup>. Саме завдяки цьому в 1839 році було засновано Київський ботанічний сад імені Фоміна.

У Кременецькому ліцеї працювали досвідчені іноземні педагоги, які забезпечували якісне викладання *гуманітарних дисциплін*. Серед них було чимало творчих осіб, особливо у викладах права та історії<sup>409</sup>.

Викладачі, які працювали у Кременецькому ліцеї, обирали традиційну методику викладання історії. Зокрема, К. Міровський дотримувався наступного порядку викладання: *перший рік* вивчалась сучасна історія, *другий рік* – стародавня історія – учні досконало оволодівали фактичним матеріалом, що, в свою чергу, сприяло формуванню у них історичного мислення<sup>410</sup>.

Пізніше, на зміну К. Міровському, прийшов випускник Віленського університету Й. Лелевель. Запрошений Т. Чацьким, Йоахим Юзеф Бенедикт Лелевель (1786-1861) утвердився як відомий польський історик, політик, ідеолог польської демократії й прогресивний діяч. Працюючи викладачем історії у Кременецькій гімназії з

---

<sup>408</sup> Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. – СПб, 1896. – Т. XVII (А). – 1896. – 954 с. – С. 861.

<sup>409</sup> Теодорович Н. И. Историко-статистическое описание церквей и приходов Волынской епархии / Н. И. Теодорович. – Почав, 1893. – Т. 3 : Уезды Кременецкий и Заславский. – 1893. – 687 с.

<sup>410</sup> Отчеты преподавания наук в Волынском лицее в течении 1829–1830 и 1826–1827 учебных годов. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 2. – Том I. – Спр. 91. – 188 арк.

1809 по 1810 рр., він займався освітньою діяльністю, своїм талантом і знанням історії, науковими набутками привернув до себе увагу як широкого загалу учнів, так і колег.

Працюючи у Кременецькій гімназії, Й. Лелевель чимало уваги приділяв науковим дослідженням зарубіжної, древньої та польської історії, про це свідчать його чисельні статті у часописі «Rocznik». Серед них : «Відкриття карфагенців та греків у Атлантичному океані», «Історичний розгляд польського цивілізованого та кримінального законодавства до ягеллонських часів», «Критичний розгляд Вісліцьких статутів». Були неопубліковані дослідження «Польські статuti 1449-1541», «Торговельні відносини фінікійців», «Історія географії і відкриттів». Пізніше власні результати він опублікував у монографії «Стародавня географія»<sup>411</sup>.

У цей період Й. Лелевель співпрацював з Варшавським товариством шанувальників наук, був його найактивнішим членом. На засіданнях товариства він проголосив низку доповідей на різні теми: «Про порятунок Польщі за Локетка», «Історія історії та її досліджень». Суттєвим є й те, що він у цей час одним із перших польських істориків позитивно оцінив багатотомну працю «Історія Росії» відомого на той час російського історика М. Карамзіна, опублікувавши відповідну рецензію<sup>412</sup>.

Не менш цікавою була методика викладача історії і права Ю. Улдинського (випускника Віленського університету, магістра права), у якій він спирався на найновітнішу навчально-методичну літературу. Вивчення історії він розпочинав за підручником Бредова, де висвітлювалися події у Персії, Вавилоні, країнах Малої Азії, Греції, Римі. Пізніше розглядався період Середньовіччя і сучасна історія. У своїй освітній діяльності Ю. Улдинський дотримувався історичної правди, заохочував учнів ліцею до аналізу історичних подій і фактів та суттєвих узагальнень. Спочатку Ю. Улдинський ознайомлював слухачів із тезами лекцій. Потім на практичних заняттях детально розглядався навчальний матеріал, а учні самостійно доповнювали свої конспекти, якими потім користувалися під час занять.

---

<sup>411</sup> Joahima Lelewela Badania starozytnosci we wzgledzie geografji : Czesc naukowa. – Wilnie i Warszawie : Nakl. i druk Josefa Zawadzkiego, 1818. – 591 s.

<sup>412</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с. – С. 248.

Усі учні мали право користуватися конспектами із самостійним доповненням під час відповідей на заняттях та при складанні колоквиумів. Крім того, для ґрунтовнішого опанування і дати важливих історичних подій кожен учень обов'язково вів зошит, що містив хронологію важливих подій<sup>413</sup>.

У своїх викладах (лекціях, семінарах, практичних заняттях) з історії і географії Ю. Улдинський знайомив учнів з місцями, пов'язаними з важливими історичними подіями (зокрема, й на Волині) та вчив на прикладах минулого, як правильно діяти в особистому та громадському житті.

Слід особливо відзначити, що з 1825 року єдиною дозволеною для викладання у навчальних закладах історією стала російська. У 1825-1826 рр. у школах введено новий підручник І. Кайданова, який був перекладений у Вільно польською мовою і для Кременецького ліцею. За цим підручником курс викладання історії поділявся на три періоди: до часів князя Володимира; феодальні часи і монголо-татарська навала та до часів правління Івана Грозного<sup>414</sup>.

У програмі вивчення російської історії у Кременецькому ліцеї передбачено переклад історичних текстів різними мовами, а також написання листів, описів і оповідань на історичну тематику також різними мовами. Викладачі використовували нетипові методи навчання – підготовка розповіді на історичну тематику різними мовами; переклад історичних текстів з однієї мови на іншу.

Слід зазначити, що викладачами Кременецької гімназії оригінальним було запровадження вивчення курсу права. При цьому учні працювали за підручником Я. Стройновського (1785 р.). Викладачі ввели цікаву методику викладання: навчання права було організоване за зразком малого університетського відділення. До гімназійних циклів входили розділи: тогочасна статистика, польсько-литовське право, римське, російське право. На I курсі вивчали *природне право, політичне і міжнародне*. Викладання розпочиналося зі *вступу*, в якому пояснювалася правова термінологія. Потім подавалися відомості про обов'язки людини перед Богом та обов'язки перед

---

<sup>413</sup> Рапорты учителей лицея о преподавании в лицее и поведении учеников. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 3. – Спр. 202. – 1829. – 33 арк. – Арк. 31.

<sup>414</sup> Волинські Афіни. 1805–1833 : зб. наук. праць / [під ред. С. Маковського і В. Собчука / Кременецький обл. гуманіт.-пед. ін.-т ім. Тараса Шевченка. – Тернопіль : «Богдан», 2006. – 304 с.

людиною, а також обов'язки людини як члена суспільства. *Міжнародне* право було поділене на 2 розділи: перший – війни та укладення мирних угод, другий – міжнародні зв'язки та угоди, посли та їх роль у міжнародному співробітництві. *Державне* право поділялося на 3 частини: особисте право громадянина, торгівельне право та судовиробництво. Право вивчали за підручниками А. Сміта і Я. Стройновського<sup>415</sup>.

Викладачі права не лише розкривали основні юридичні категорії учням у їх історичному контексті, а й намагалися формувати в них громадянські якості, тобто виховувати їх як громадян, що добре усвідомлюють власні дії, вчинки, а також знайомили учнів з видами відповідальності за порушення конкретних правил поведінки. По закінченні навчального року всі учні складали іспит з права, який проходив у формі рольової гри. Зокрема, професор Ю. Улдинський для проведення іспиту брав у суді Кременецького повіту судову справу, а учні, розподіливши ролі організаторів процесу, підозрілих, захисників, присяжних, здійснювали її розгляд<sup>416</sup>.

На II курсі вивчалася політична економія. Викладалась вона традиційно за двома різними системами (доктора Я. Сея і А. Сміта). Курс поділявся на 4 частини: виробництво та розподіл товарів народного вжитку, гроші, вартість товару, прибуткова організація виробництва.

Слід зазначити, що програми, які пропонувалися Кременецькою гімназією, були спробою поєднання гуманітарних та математично-природничих дисциплін. У Кременецькому ліцеї ці програми запроваджувалися вперше, згодом були поширені на інші гімназії Віленського округу. Вони були недосконалими, порушувалася наступність у навчальних планах нижчих та вищих класів. Цей розрив долався завдяки високій педагогічній майстерності шляхом додаткових лекцій, вдалим використанням навчально-матеріального забезпечення.

Об'єктом постійної уваги викладачів ліцею було підвищення мовленнєвої культури учнів. У зв'язку з цим, викладачі Кременецького навчально-виховного закладу велику увагу звертали на викладання

---

<sup>415</sup> Конспекты и методические планы лекций в лицее. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 3. – Спр. 145. – 1825. – 36 арк.

<sup>416</sup> Отчеты преподавания наук в Волынском лицее в течении 1829–1830 и 1826–1827 учебных годов. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 2. – Том I. – Спр. 91. – 188 арк.



філологічних дисциплін.

Вивчення польської мови здійснювалося за підручником О. Копчинського «Польсько-латинська граматика». Програма складалася з 3-х частин: I частина – *шкільні вправи* – лекції й аналіз кращих творів польських письменників, перевірка домашніх робіт учнів; II частина – *домашні завдання* – самостійна робота під наглядом кращих учнів над письмовими або усними вправами (переклад світських класиків польською мовою, напис творів на теми суспільного життя, культури, історії народу). Вчитель відбирав кращі твори для друкування у місцевих часописах; III частина – *курс літератури*.

У ліцеї курс літератури був копією програми відомого польського методиста О. Копчинського «Польсько-латинська граматика». Відмінність полягала у тому, що більше уваги приділялося не стародавнім авторам, а сучасній польській літературі. Учні мали робити порівняльний аналіз мовних засобів у творах письменників різних епох. Ці вправи дозволяли учням простежити еволюцію та процес збагачення польської мови. До програм були введені заняття з дикції та поглибленого вивчення літературних творів. На заняттях з поезики учнів знайомили з витоками поезії, будовою вірша, кращими творами класичної поезії. За допомогою кваліфікованих учителів учні могли пізнати історію польської літератури, її кращі надбання; опанувати мову, а в подальшому й самостійно виявити досконале володіння цією мовою у власній літературній творчості.

У 1-3 класах учні вивчали граматику, в 4 класі – стилістику, історію мови, основи усного та писемного мовлення. У старших класах навчальний матеріал поділявся на дві частини: письмові вправи з мови, відомості з історії польської літератури. Основними формами оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками у Кременецькому ліцеї були лекції, декламації, усні та письмові вправи, а також вправи на виявлення творчих нахилів з художнього опису природи кременеччини. У випускному класі викладання літератури учням поєднувалося з отриманням знань з елементів логіки<sup>417</sup>.

Доцільно відзначити, що серед дисциплін гуманітарного циклу учні ліцею вивчали грецьку мову і літературу. Навчання відбувалося за програмою Вуттмана, виданою в Берліні у 1805 році. Цю

---

<sup>417</sup> Отчеты преподавания наук в Волынском лицее в течении 1829–1830 и 1826–1827 учебных годов. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 2. – Том I. – Спр. 91. – 188 арк.

дисципліну викладав магістр філософії М. Юрковський, якого з Кракова запросив, на відповідних умовах, Т. Чацький. Міхал Юрковський працював учителем середньої школи у Кракові. Для того, щоб отримати посаду викладача гімназії, він повинен був представити вченій раді Кременецької гімназії наукову працю, яка б підтверджувала його наукову і методичну готовність до викладів грецької мови і літератури.

Водночас, за вказівкою наукового філологічного комітету при Віленському університеті, М. Юрковський отримав завдання укласти перший польсько-грецький словник. Значно пізніше, у 1830 році, вийшов у м. Кременці, створений ним «Словник грецько-польський та польсько-грецький» (перший том). Суттєвим є те, що цей словник відповідав усім європейським канонам наукового видання і використовувався учнями Кременецького ліцею, Віленського та Краківського університетів. Спеціально для учнів Кременецького ліцею М. Юрковський підготував та видрукував підручник з «Грецької антології»<sup>418</sup>.

Як уже зазначалося, організацію навчально-виховного процесу та загальне керівництво з підбору професорів та викладачів спільно з Т. Чацьким здійснював Г. Коллонтай. Щодо мовної освіти у ліцеї, то він намагався у розроблених програмах поєднати вивчення польської мови з латиною. І тут базовим підручником була «Польсько-латинська граматика» О. Копчинського. Пізніше Г. Коллонтай дійшов висновку про необхідність поєднання вивчення польської, французької та німецької мов.

За його установкою головною метою вивчення мов було збагачення словникового запасу, тренування пам'яті, розвиток логічного мислення та комунікативних умінь. Він вважав, що ці надбання учневі знадобляться для того, щоб випускник міг вільно спілкуватися не лише польською, але і мовами грецькою, французькою, німецькою. У такий спосіб широка мовна підготовка мала слугувати для розвитку подальшої самоосвіти випускників ліцею. Проте і Г. Коллонтай, і Т. Чацький особливо опікувалися досконалим оволодінням учнями польською мовою, оскільки, за їх переконанням, «глибокі знання та вміння з цієї дисципліни дозволять оволодіти уч-

---

<sup>418</sup> Rolle M. Ateny Wolynskie / M. Rolle. – Lwow, 1898. – 224 s.

ням основними науками, які були включені до навчального плану ліцею»<sup>419</sup>.

Також Г. Коллонтай великого значення надавав вивченню російської мови (з політичних міркувань). При цьому вивчення російської мови в гімназії узгоджувалося з викладанням польської та інших іноземних мов. Для опанування учнями російською мовою у друкарні Почаївської Лаври була видана «Граматика російської мови для користі польської молоді у Волинській гімназії» М. Бутовського.

Зазначимо, що матеріал курсу російської мови розподілявся таким чином: 1 клас – російська абетка, назви літер, зміна голосних, загальна характеристика мови, навчання письму і читанню, вивчення відмінків іменників та дієвідмін дієслів, виразне читання; 2 клас – частини мови, граматичний аналіз, переклад російською з польської кращих російських літературних текстів, мовленнєвий розвиток; 3 клас – лінгвістичний аналіз творів (проза та вірші) російських авторів, вправи з граматичним аналізом; 4 клас – теорія трьох стилів, вправи з вимови і перекладу російськомовних текстів польською і навпаки.

Навчання російської мови передбачало формування в учнів умінь граматичного і стилістичного аналізу вибраних творів. Після вивчення російської мови учні вивчали російську літературу (2 роки). Перший рік вивчали граматику, мову і письмо; другий – твори російських письменників. Російську мову викладали: Григорій Рафальський, Василій Цихоцький, Міхал Бутовський та інші.

Великого значення надавалось каліграфії. У програмі викладання каліграфії, складеній Петром Пухальським у 1825 році для учнів 3-4 класу пропонувалося виконання завдань на порівняння способів правопису різних країн Європи<sup>420</sup>.

Отже, на відміну від інших навчальних закладів, у Кременецькому ліцеї пріоритетним було вивчення мов, до чого прихильно ставилися в учнівському середовищі. Крім уже визначених мов, вивчалася англійська, яка включала вивчення класичної літератури Англії (В. Скотт, Т. Робекртсон, Ф. Мільтон та ін.). Італійська мова вивча-

---

<sup>419</sup> Чуйко С. Організація навчального процесу в ліцеях України (XIX – перша половина XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. Чуйко. – Тернопіль, 1999. – 20 с.

<sup>420</sup> Отчеты преподавания наук в Волынском лицее в течении 1829–1830 и 1826–1827 учебных годов. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 2. – Том I. – Спр. 91. – 188 арк. – арк. 29-29 зв.

лась у поєднанні з музикою. Французька та німецька мови вивчались вдома. Вивчення французької мови було престижним (за підручником «Французька грамати́ка» Яна-Миколая ле Форта), але час на вивчення відводився обмежений з огляду на те, що у багатьох сім'ях гувернерами були французи. Проте, крім знання словникового запасу французькою, учні мали складати під час випробувань з виразного читання тести, які підготовлені французьким педагогом Леоконом<sup>421</sup>. У Кременецькому ліцеї викладалась латинська мова і література<sup>422</sup>. Аналізуючи програму, складену в 1827 році статським радником М. Юрковським, можемо дійти висновку, що іноді знання латини давало можливість педагогові й учням вживати її як мову спілкування, не користуючись російською.

Завдяки досвідченим іноземним педагогам (Й. Лелевелю, Ю. Улдинському, М. Юрковському, Є. Словацькому та ін.) були введені у навчальний процес нетрадиційні методики викладання предметів. До таких слід віднести реалізацію концепції вивчення історії Й. Лелевеля, яка широко використовується і сучасними педагогами; визначення провідних форм роботи (лекції, декламації, рольові та ділові ігри, екскурсії, подорожі), методів (словесні, наочні, практичні, метод хронології та використання різноманітних наочних й технічних засобів, приладів тощо).

Отже, педагогічному колективу Кременецького ліцею завдяки роботі освічених компетентних викладачів, у тому числі праці відомих іноземних педагогів-просветителів, було створено культурно-просвітницьке середовище, результатом якого стало поширення освіти й культури в усьому регіоні.

---

<sup>421</sup> Тесты Леокона, написанные для выразительного чтения учеников на уроках французского языка. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 3. – Спр. 22. – 1807. – 92 арк.

<sup>422</sup> Отчеты преподавания наук в Волынском лицее в течении 1829–1830 и 1826–1827 учебных годов. – ЦДІАУК. – Ф. 710. – Оп. 2. – Том I. – Спр. 91. – 188 арк. – арк. 127.

## ВИСНОВКИ

Аналіз соціокультурної ситуації у світі та Україні свідчить, що на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти педагогічна спільнота розвинених країн світу усвідомила необхідність реформування національних систем освіти з тим, щоб учнівська та студентська молодь дійсно стала центральною фігурою навчально-виховного процесу. Б. С. Гершунський зазначає, що саме особистісно зорієнтовані цінності освіти були багато в чому втрачені, підпорядковані колективістським концепціям педагогічної діяльності. Ці концепції ігнорували, по суті, вищу самоцінність людини, яка змушена була підпорядкувати власні інтереси державним і суспільним. Тим самим людська особистість низводилась до рівня “гвинтика” державницько-суспільного механізму із всіма витікаючими звідси руйнівними і для людини, і для суспільства наслідками<sup>423</sup>.

Відтак, монографія *"Професійна педагогічна підготовка: особистісно орієнтований підхід"*, підготовлена науковцями Житомирської науково-педагогічної школи, актуалізує сучасні наукові підходи та технології їх упровадження. Матеріали монографії дозволяють дійти певних висновків.

Перш за все, з'ясовано, що особистісно орієнтована освітня парадигма постає певною теоретичною та методологічною основою, що задає освітні виміри сучасної цивілізації.

Гуманістично-орієнтований та технологічно-розроблений навчальний процес професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів закладає підґрунтя їх особистісного та професійного вдосконалення впродовж всієї життєдіяльності.

Особистісно орієнтоване виховання виявляється процесом, характер якого визначається утвердженням особистості як вищої цінності буття, що можливий за умови пробудження в особистості потреб у

---

<sup>423</sup> Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: «Флинта», 1998. – 432 с.

самореалізації й самовдосконаленні. Отже, особистісно орієнтоване виховання створює умови для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, а відтак поваги до інших особистостей. З цих суб'єктивних потреб логічно випливає об'єктивна мета особистісно орієнтованого виховання – створення психологічних, методичних, професійно-педагогічних умов для виховання моральної, спрямованої на самовдосконалення особистості.

Здійснене дослідження дає можливість реалізувати сучасне навчально-методичне забезпечення особистісно орієнтованого підходу, зокрема, навчально-педагогічні ситуації, майстер-клас, різнобічні творчі методи організації навчання в освітньому середовищі, художньо-естетичний розвиток вихованців, сучасні аспекти управління загальною середньою освітою. При цьому зазначена парадигма виступає головним критерієм виявлення та аналізу педагогічних міфів, які відображають консервативні тенденції розвитку освітньої сфери.

Відповідно до особистісно орієнтовної парадигми, сучасна вища та загальноосвітня школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, вона має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти, коли слід відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним знанневоцентричним принципом, відповідно до якого постійне збільшення інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти.

Результати дослідження, проведеного науковцями, свідчать про ефективність застосування особистісно орієнтованого підходу у процес фахової підготовки, зокрема математики, інформатики, мистецької освіти, безпеки життєдіяльності та ін.

Відтак, упровадження в педагогічну практику особистісно орієнтованого навчання дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі, завдання, зміст і технології та переосмислити саме поняття "освіта", а також забезпечити гармонічний розвиток людини. Одним із напрямів реалізації зазначеного завдання – це використання інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання в умовах кредитно-модульної системи, що дозволяє кожному студенту усвідомити себе як особистість, побачити особистісну цінність своїх майбутніх вихованців. Крім того, впровадження особистісно орієнтованого підходу активізує мислення студентів, формує у них позитивні мотиваційні установки щодо майбутньої педагогічної діяльності у галузі мистецької освіти; виробляє звичку активно, креативно-творчо, раціонально мислити та діяти.

При цьому важливою умовою професійної підготовки є також розвиток процесів самопізнання, самоаналізу, самодіагностики. Формувальний вплив викладача вищої школи базується на основі розуміння процесу самовдосконалення, як конструювання індивідом своєї особистості, за яким усуваються недоліки в поведінці й професійній діяльності.

Особистісно орієнтований підхід є одним з найбільш ефективних засобів розвитку і формування навичок майбутніх педагогів до формування особистості безпечного типу, що розширює світогляд студентів, поглиблює знання про безпеки, моделі поведінки при їх прояві, методи навчання школярів зазначеним моделям, сприяє вихованню моральних якостей особистості.

Важливим у зазначеному напрямі дослідження є також і самостійна робота, яка стимулює розвиток студентів. При цьому результатом упровадження диференціації самостійної роботи є створення сприятливих умов для особистісного розвитку студента, а це, у свою чергу, сприятиме продуктивному вирішенню подальших освітніх та професійних задач.

Особистісно орієнтована парадигма зумовлює розробку нових шляхів управління освітньою галуззю з використанням м'якого системного підходу, що ґрунтується на ідеях самоорганізації, найкраще узгоджуються з динамічними суспільними трансформаціями сьогодення і є основою нової парадигми управління загальною середньою освітою, спрямованої на комплексне врахування і гармонізацію інтересів індивідуумів і груп освітніх систем і поступового досягнення взаєморозуміння між ними.

Визначений підхід також дозволяє здійснювати доцільне й ефективне проектування розвитку здібностей та обдарувань учнів. При цьому реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні залежить від оволодіння науково-методичними засадами цього підходу, компетентності педагогів щодо знань методів, засобів і прийомів його використання, рівня пізнавальних можливостей учнів або студентів, їх психологічної готовності до впровадження такого підходу.

Технології особистісно орієнтованого навчання, як свідчить проведений аналіз, дозволяють створювати максимально сприятливі умови для розвитку та саморозвитку особистості майбутнього педагога, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Основні елементи такої технології полягають у виявленні суб'єктного досвіду всіх учасників освітнього

процесу, формуванні наукових знань з опорою на досвід майбутніх педагогів, узгодження нових понять із суб'єктним досвідом вихованця. При цьому базовою орієнтацією педагога виступає є його доброзичливе ставлення до вихованця як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта виховної взаємодії. Відтак, особистісно орієнтоване навчання передбачає формування критичного мислення студентської та учнівської молоді, що потребує діалогічної ситуації, розвитку вільної, творчої особистості.

Крім того, проведений аналіз засвідчив про ефективність застосування особистісно орієнтованого підходу до організації художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку, що сприяє підвищенню не лише рівня художньо-естетичного розвитку дошкільників, а й їх особистісного зростання.

Особистісно орієнтоване навчання потребує розробки наукових розвідок у таких напрямках: методологічні регулятиви побудови теорії й практики особистісно орієнтованої освіти; історичні передумови концепції особистісно орієнтованого навчання; міжнародний досвід побудови систем і технологій особистісно розвивальної педагогічної освіти, їхній порівняльно-педагогічний аналіз; джерела й процедури педагогічного цілепокладання в умовах особистісно орієнтованих освітніх систем; відбір і композиція змісту освіти з позиції особистісного підходу; технології особистісно орієнтованого навчання; підготовка педагогічних кадрів і керівників освітніх установ до реалізації особистісного підходу в педагогічній й управлінській діяльності.

Загалом, особистісна парадигма впливає на побудову змісту й форм педагогічної освіти достатньо опосередковано. Відтак, це досить "делікатна" педагогічна теорія, вона стосується, в першу чергу, внутрішньої організації суб'єктів навчального процесу й меншою мірою впливає на процес побудови предметно-змістової галузі навчання.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Антонова Олена Євгеніївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.2.*).

**Березюк Олена Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.3.*).

**Дубасенюк Олександра Антонівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*вступ, висновки, параграф 1.1.*).

**Васильєва Регіна Юфимівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри безпеки життєдіяльності Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.6.*).

**Вітвицька Світлана Сергіївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 1.3.*).

**Власенко Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.4.*).

**Вознюк Олександр Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 1.4.*).

**Гаврилюк Світлана Миколаївна** – викладач кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 1.6.*).

**Колесник Наталія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.6.*).

**Королук Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.7.*).

**Костюшко Юрій Олексійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.8.*)

**Красовська Ольга Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.4.*).

**Лісова Світлана Валеріївна** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного Економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне (*параграф 1.2.*).

**Павленко Віта Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.7.*).

**Пастовенський Олександр Вікторович** – кандидат педагогічних наук, начальник управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації (*параграф 3.1.*).

**Семенець Сергій Петрович** – доктор педагогічних наук, доцент, професор та завідувач кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.1.*).

**Сидорчук Нінель Герандівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 1.5.*).

**Слінчук Валентина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, заступник директора Новогуївинської гімназії Житомирського району (*параграф 3.5.*).

**Усата Олена Юрійвна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.3.*).

**Шмельова Тетяна Всеволодівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.5.*).

**Чемерис Ольга Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.2.*).

**Якса Наталія Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Таврійського національного університету ім. І. В. Вернадського, м. Сімферополь (*параграф 1.7.*)

**Наукове видання**

*Колектив авторів:*

**АНТОНОВА Олена Євгеніївна,  
ВІТВИЦЬКА Світлана Сергіївна,  
ДУБАСЕНЮК Олександра Антонівна,  
ЛІСОВА Світлана Валеріївна та ін.**

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:  
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД**  
*Монографія*

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк, О.М. Королук

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 08.05.12. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 25.0. Обл. вид. арк. 23.0. Наклад 300. Зам. 114.

---

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua